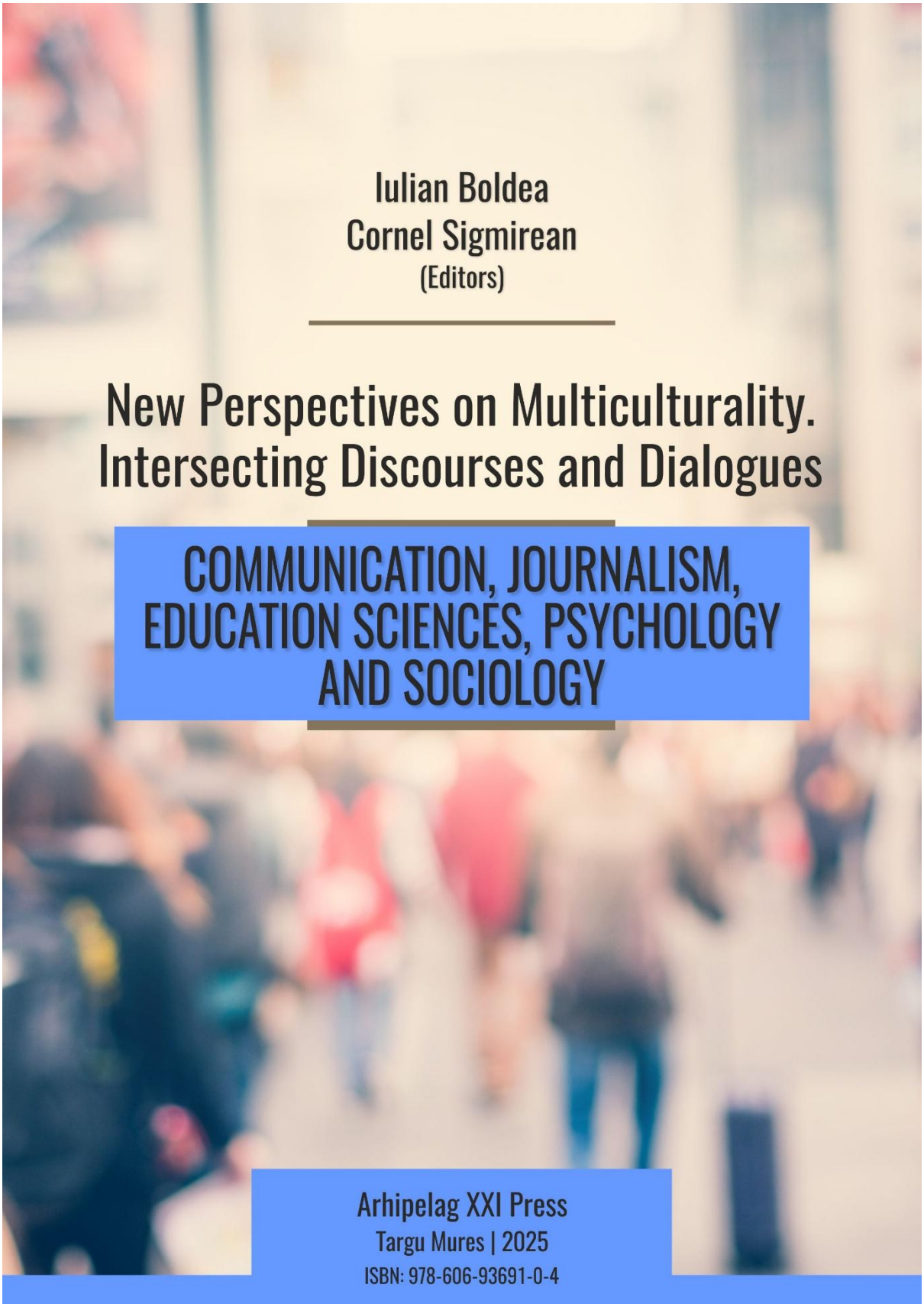

Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
(Editors)
New Perspectives on Multiculturality.
Intersecting Discourses and Dialogues
COMMUNICATION, JOURNALISM,
EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY
AND SOCIOLOGY
Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2025
ISBN: 978-606-93691-0-4

Date: 13-14 December 2025

Editors: Iulian Boldea, Cornel Sigmirean

Location: „DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureș

NEW PERSPECTIVES ON MULTICULTURALITY. INTERSECTING DISCOURSES AND DIALOGUES

Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-93691-0-4

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies

Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România

Phone no: +40-744-511546 Published by: "Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2025

Email: tehnoredactare.ldmd@gmail.com

CONTENTS

THE INTERCULTURAL PARADIGM IN EDUCATION 7
Teodor Pătrăuță 7
Prof., PhD, "Vasile Goldiș" West University of Arad 7
NAVIGATING THE DIGITAL ERA: PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR UNIVERSITY TEACHERS' DIGITAL COMPETENCE 15
Claudia Florina Pop 15
Lecturer PhD, University of Oradea 15
METACOGNITIVE APPROACH AS A FACTOR OF STRATEGIC LEARNING 22
Doina-Mădălina Gulie-Badea 22
Prof. Phd, Ion Creangă State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 22
THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ADVANCING THE STUDY OF MEDICAL HUMANITIES 33
Laura Ioana Leon 33
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iași 33
THE PSYCHOLOGIST'S ACTIVITY IN DEVELOPING RESILIENCE IN ADOLESCENTS 39
Maria Pleșca, Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 39
TIHA BÂRGĂULUI COMMUNE (BISTRIȚA-NĂSĂUD COUNTY) AS AN EMERGING MICRO TOURIST DESTINATION ON THE VIA TRANSILVANICA ROUTE 49
Lia-Maria Cioanca, Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University, Cluj-Napoca 49
THE FORMATIVE EFFECTS OF LANGUAGE GAMES 59
Elena-Daniela Calotă 59
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica, Bucharest, Pitești University Center 59
FROM CHALK TO DIGITAL LITERACY: GENERATIONAL PERSPECTIVES ON EDUCATION AND CULTURE 75
Iulia Alecu Buză 75
Lecturer, PhD, Artifex University of Bucharest 75
THE INTERVENTIONAL IMPACT OF STRUCTURED EXERCISE ON MULTIDIMENSIONAL WELL-BEING IN ROMANIAN MIDDLE-AGED WOMEN: AN EMPIRICAL TEST OF THE BIO-PSYCHO-SOCIO-CULTURAL MODEL 80
Ioana Lepădatu 80
Lecturer, PhD, „Spiru Haret" University 80

Iuliana Hegedüs (Muntean) Student, „Spiru Haret" University 80
THE DECLINE OF DEMOCRACY IN THE ERA OF DISINFORMATION AND HYBRID WARFARE 87
Viorel Nistor 87
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University, Cluj-Napoca 87
VIRTUAL COMMUNICATION SPACE: CHARACTERISTICS, FUNCTIONS, AND PECULIARITIES 95
Lilia Jomiru 95
Assist. Prof., Phd, Moldova State University 95
INTERCULTURAL COMPETENCES IN THE ERA OF DIGITAL COMMUNICATION 102
Olga Dicusară 102
Assist. Prof., PhD, Moldova State University 102
THE EFFECTIVENESS OF SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS IN THE EMERGENCE OF LEADERSHIP AMONG ADOLESCENTS 113
Violeta Nicoleta Simion 113
Assist. Prof., PhD, "Dunărea de Jos" University of Galaţi 113
FROM LABORATORY TO CLASSROOM: APPLYING DAIRY TECHNOLOGY RESEARCH TO IMPROVE PRACTICAL COMPETENCIES IN TECHNOLOGICAL EDUCATION 122
Ioana Cristina Fredorin 122
PhD Student, University of Agronomic Sciences and Veterinary Medicine of Bucharest 122
THE MINDFUL ENGLISH CLASSROOM: BOOSTING LANGUAGE ACQUISITION THROUGH PRESENCE AND FOCUS 128
Maria Cristina Fülöp 128
PhD Student, „Grigore Moisil" Theoretical High School of Informatics, Iași 128
THE CORRELATION BETWEEN THE PRAGMATIC APPROACH AND THE STUDENT'S COMPETENCE 133
Adriana Sgaibă 133
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 133
THE DYNAMIC STRATEGY OF STUDENT-CENTEREDNESS IN CURRENT PEDAGOGICAL PERSPECTIVES 138
Vasilica-Cristina Călescu 138
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 138
FROM ALERT TO PUBLIC INFORMATION: THE ROLE OF COMMUNICATION IN SHAPING SOCIAL PERCEPTIONS DURING EMERGENCIES 147
Claudiu Gabriel Stan 147
PhD Student, "Valahia" University of Târgoviște 147
THE ROLE OF RESILIENCE IN STUDENTS' PSYCHOSOCIAL ADAPTATION 154

Cristina Ceban 154
PhD Student, psychologist, Day Centre for children at risk, Chișinău, Republic of Moldova 154
THE CATEGORICAL STATUS OF INTEGRATIVE SCHOOL LEARNING 165
Dumitru Ciprian Sgaibă 165
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 165
PRAXIOLOGICAL BENCHMARKS REGARDING THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS 173
Claudiu-Iulian Georgescu 173
PhD Student, State University of Moldova 173
TYPES OF CREATIVE WRITING IN PRIMARY EDUCATIONAL CONTEXTS 182
Georgeta Crivoi 182
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 182
DEVELOPING METACOGNITIVE COMPETENCE IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS THROUGH THE TEACHING OF HISTORY 187
Liviu Sgaibă 187
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 187
PEDAGOGIES FOR SUSTAINABILITY: INTEGRATING ENVIRONMENTAL AWARENESS IN EARLY AND PRIMARY EDUCATION 193
Mirela Paraschiva 193
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 193
PSYCHO-PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING TEACHERS CONTEXTUALIZED COMMUNICATION COMPETENCE 199
Nadia-Mădălina Georgescu 199
PhD Student, State University of Moldova 199
MARITAL SATISFACTION IN THE CONTEXT OF PERSONALITY SELF-ACTUALIZATION 209
Valentina Oanța 209
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 209
EXPERIENTIAL LEARNING IN PRESCHOOL SETTINGS: THE CONTRIBUTION OF LITERARY TEXTS TO COGNITIVE AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT 220
Elena Savu 220
PhD Student, „Valahia" University of Târgoviște 220
THE CHANGE OF THE MEDIA GENERATION FROM JOURNALISTS AND NEWSPAPERS TO SOCIAL NETWORKS 226
Mariana-Cristina Tomoiagă 226
PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca, North University Center of Baia Mare 226

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF SCIENTIFIC LITERATURE, ANALYSIS OF EDUCATIONAL PARADIGMS 234
Oana Magdalena Dîrlău 234
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 234
COPING MECHANISMS AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AMONG PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: AN ONLINE QUANTITATIVE STUDY IN ROMANIA 241
Adriana Oncu 241
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 241
OUTDOOR ACTIVITIES AS A FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCIES 250
Nicoleta Cristina Țigău 250
PhD Student, "Valahia" University of Târgoviște 250

THE INTERCULTURAL PARADIGM IN EDUCATION

Teodor Pătrăuță
Prof., PhD, "Vasile Goldiș" West University of Arad

***Abstract**: Intercultural education functions as a strategic framework for preparing future democratic societies, ensuring that individuals are capable of relating appropriately to one another and to the cultural backgrounds they represent. The ability to adapt to cultural diversity and ongoing societal change is essential for both minority and majority groups in their current and future interactions. Moreover, the conventional distinction between these groups is increasingly difficult and even problematic to maintain. From various analytical perspectives, every individual may be considered part of a minority, depending on the specific cultural sub codes with which they identify.*

***Keywords:** paradigm, education, intercultural, strategy, culture, identity, dialogue.*

Se cuvine de la început de a face precizarea că termenul „intercultural" este utilizat atât din cauza sensului bogat al prefixului inter-, cât și a sensului (antropologic) al cuvântului „cultură". Astfel, când spunem intercultural, spunem în mod necesar interacțiune, schimb, reciprocitate, interdependență, solidaritate. Spunem, de asemenea, recunoaşterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, individul sau grupurile în relațiile cu semenii şi în înțelegerea lumii, recunoaşterea interacțiunilor care intervin la un moment dat între multiplele aspecte ale aceleiaşi culturi și între culturi diferite în timp și în spațiu.([1]Rey, 1984.)

Educatia interculturală oscilează între o problematică a conținuturilor obiective ale cunoasterii si o problematică ce vizează relațiile intersubiective. La nivel cognitiv, ne a aporturilor cunoștințelor revelate prin disciplinele clasice, ale antropologiei culturale şi sociale și ale psihologiei sociale, se are în vedere deconstrucția stereotipurilor și prejudecăților. La nivel comportamental, profesorul este confruntat cu situații conflictuale care presupun negocierea valorilor, a codurilor de comportament.

Filosofia pluralismului cultural a fost avansată în perimetrele occidentale şi constituie un suport acțional în multe state democratice din lume. Ideologia pluralistă avansează numeroase prezumții asupra naturii societăților pluralist-democratice, asupra funcțiilor grupurilor etnice în socializarea individului și asupra responsabilității membrilor acestor grupuri de a-şi salvgarda propriile valori culturale. Grupul etnic de referință îi furnizează individului un sens al identității sale şi suportul psihologic necesar, ambele determinări având o importanță deoscbită într-o societate puternic dezvoltată şi controlată în principal de către un grup etnic dominant. Pluralismul cultural vine cu ipoteza că minoritățile etnice au un stil unic de învățare și că programa analitică din şcolişi curriculum-ul educațional ar trebui revizuite pentru a veni în întâmpinarea stilului cognitiv şi a profilului spiritual al elevilor ce fac parte din diferite grupuri etnice. Planul de învățământ, ca şi programele analitice ar trebui să fie structurate astfel încât să interpreteze evenimentele in funcție de punctele de vedere ale unui grup etnic. E nevoie să se promoveze ataşamentul și înțelegerea etnică şi să se ajute elevii să dobândească deprinderi şi atitudini care să permită grupului etnic să dobândească putere de semnificare a marii culturi a lumii.

Dificultățile relaționale de astăzi îşi pot avea sorgintea în ideologia europocentristă editată și întărită timp de atâtea secole. După cum afirmă unii analişti, e nevoie astăzi de o autocritică a monocentrismului occidental, de o distanțare de dogmatismul lui etic si ştiințific,

de formularea unor principii noi de convieţuire şi o reorganizare a existentei pe baza unor noi puncte de vedere, pe resimbolizarea vieţii, pe noi modalităţi de analiză si codificare a experienţelor([1]Frobboni, Pinto Minerva, 1994, p. 565).

Considerăm că perspectiva interculturală constituie o aventură intelectuală, cu părţile sale destabilizatoare sau pline de nelinişte pentru profesori şi elevi, întrucât se abate de la normă, dar deschide căile pentru afirmarea libertăţilor, individualităţilor, identităţilor multiple şi deschise. „Această perspectivă contribuie, pe de o parte, la renovarea practicilor în interiorul şcolii şi, pe de altă parte, la dinamica socială a cartierului, dezvoltând schimbul de cunoştinţe între parteneri, creând dintr-o dată o cerere şi o ofertă în formare. De asemenea, trebuie spus că obiectivul său este un proiect educativ global, şi nu unul specific pentru un public cultural aparte : accasta răspunde unei exigenţe etice şi politice" (Munoz, 1999, p. 26). Orientarea interculturală în educaţie presupune punerea în practică a mai multor dimensiuni sau „ tipuri" ale pedagogiei :

a. a unei pedagogii centrate pe educat în conformitate cu pedagogia posmodernă, care face parte din diversitatea apartenenţelor publicului şcolar ;
b. a unei pedagogii active şi interactive, care implică o ancorare în realitate şi o deschidere către circumstanţele mediului în care se învaţă;
c. a unei pedagogii care ia în calcul învăţarea de-centrării şi dezvoltă o competenţă în a comunica din perspectivă interculturală.

În acelaşi timp, metodologic, această pedagogie se sprijină pe (Munoz, 1999, p. 25):

a. pedagogia proiectului, ce favorizează interdependenţa dintre membrii grupului pentru realizarea unei cooperări în legătură cu un obiectiv comun;
b. metodologia cercetării de tip acţiune, pentru care obiectivele cele mai pertinente sunt cele ce urmăresc transformarea practicilor pe baza unor dispozitive activ-interventioniste, şi nu pe un dispozitiv de tip pasiv, de observare - cercetare;
c. dezvoltarea unui parteneriat în interiorul sistemului educativ (între profesorii unei instituţii de învăţământ, între profesorii de origini diferite, cercetători, formatori), dar şi în conexiune cu mediul (părinţi, asociaţii, biblioteci, case de cultură, instanţe municipale);
d. realizarea unor schimburi efective, de la corespondenţa şcolară până la călătoriile în străinătate ;
e. implicarea mai puternică a interdisciplinarităţii, prin punerea în relaţie a mai multor seturi de cunoştinţe şi valori achiziţionatc iniţial separat.

Oamenii nu sunt obişnuiţi să accepte ideea că, din punct de vedere constitutiv, sunt diferiţi, că nu pot fi aliniaţi toţi la aceleaşi standarde valorice şi se simt culpabili pentru aceasta. La rândul lor, ceilalţi îi dezaprobă sau pe cei infideli, deviaţionişti, nonconformişti. Toleranţa reciprocă şi înţelegerea mutuală pot fi formate printr-o educaţie prealabilă pentru întâmpinarea şi respectarea alterităţii. Educaţia interculturală constituie, în acest sens, o pistă de primă importanţă. Dacă vrem să construim o lume viabilă, n-avem decât o singură alternativă : să trecem de la o logică mono la o logică inter (Rey, 1996, pp. 47-48) . A accepta alteritatea şi interdependenţa, a crea condiţiile exprimării personalităţii altuia, a pune bazele unui comportament solidar reprezintă o nouă „revoluţie copernicană" pe care educaţia, la acest început de mileniu, este chemată să o realizeze. Educaţia desfăşurată într-o perspectivă „inter" ar cuprinde:

a. promovarea unor politici educative şi legislative bazate pe reglementări şcolare deschise, permisive;
b. coordonarea funcţională a diferitelor instituţii cu finalităţi educative;
c. reconvertirea interculturală a materiilor şi a programelor şcolare;

d. regândirea organizării şcolare (recrutarea şi repartizarea elevilor, structurarea orarelor, canuluişcolar, a modalităților de desfășurare a activităților etc.);
e. imbunătățirea climatului relațional din clasă şi din şcoală ;
f. impunerea unor priorități educative realiste : dimensionarea unor criterii pertinente de evaluare a competențelor şi comporta- mentelor ;
g. accentuarea importanței activităților preşcolare; formarea formatorilor într-o perspectivă interculturală ;
h. perfectarea tuturor relațiilor internaționale.

Spațiul existenței individuale, la acest sfârşit de secol, depăşeşte limitele tradiționale ale ambianței originare, de formare şi socializare inițiale. Constituie un truism afirmația că societatea noastră actuală devine din ce în ce mai accentuat pluriculturală. Se știe, de asemenea, că educația este, în principal, o activitate de transmitere şi difuziune a culturii. Grație acesteia, cultura se transmite de la o generație la alta, îmbogățindu-se şi diversificându-se continuu.

Întâlnirea şi dialogul culturilor, în ciuda distanțelor care le separă în timp și spațiu, sunt inevitabile şi, în multe cazuri, problematice şi complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncționale, precum eşecul în adaptarea mutuală, ambiguități identi- tare sau de comportament, refuzul şi percepția slabă a alterității. Problema coexistenței diferitelor culturi în sânul aceleiaşi societăți este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului şi viitorului.

Persoana care penetrează într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepții ale realului, un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului și spațiului, un mod diferit de relaționare față de altul. In situația creată, trebuie să se exploateze simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breşă și pot facilita „pasajul" dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată şi mai permisivă la valori eterogene. Pentru înțelegerea mutuală este necesară o negociere a sistemului de felerințe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare.

În acest proces, „prima" identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua", pe cale de a se naște, dar care va fi înglobantă şi mai largă. În legătură cu această situație se pun cateva întrebări: este oare necesar să se oculteze anumite valori, pentru a se decanta mai bine cele noi venite ? Care valori joacă rolul de rampă de translare către noile coduri de valori, cele identitare sau cele diferite sau chiar contrastante ? Aceste valori antagoniste (in cazul în care ele există) constituie oare obstacole pentru procesul de tranziție a individului spre o altă cultură ? Încorporarea noilor valori se produce printr-o necesară „devalorizare" a altora ? La aceste chestiuni trebuie să se răspundă de o manieră atentă și nuanțată. Într-o interacțiune culturală autentică, credem un continuum valoric, și nu o ruptură sau o negare, chiar şi parțială, a unor valori preexistente.

Educația interculturală se constituie într-o strategie de pregătire a societățile democratice viitoare astfel încât persoanele să se relaționeze convenabil unele la altele şi la culturile pe care le posedă. Adaptarea la mutația şi diversitatea culturală este necesară atât pentru „minorități", cât și pentru „majoritari", in interacțiunile prezente şi viitoare. De altfel, demarcația clasică între majoritari şi minoritari este tot mai dificilă şi mai periculos de realizat. În funcție de multiple perspective de referință, toți indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situații când nu se mai știe cu claritate cine este minoritar şi cine este majoritar. Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în şcoală, prin formarea unor comportamente(Walker, 1992, p. 8):

a. aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi);

b. cooperarea și instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc. ;
c. respectul de sine și al altora, toleranța față de opiniile diferite;
d. luarea de decizii în chip democratic;
e. acceptarea responsabilității altora şi a propriului eu;
f. soluționarea problemelor interpersonale;
g. stăpânirea emoțiilor primare;
h. aptitudinea de a evita altercațiile fizice etc.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările și acțiunile privind interculturalitatea constituie o consecință a unor dificultăți relaționale ivite în situațiile de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic şiacțional, este un răspuns specific la o problemă de teren: eşeculşcolarizării copiilor imigranți([1]Martine Abdallah-Pretceille, 1986).

O definiție asupra interculturalului vom găsi la MichelineRey, o cercetătoare de la Universitatea din Geneva devotată acestei problematici : „Cine spune intercultural spune, în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului inter-, interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului „cultură": recunoaşterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți, în interacțiunea lor cu altul şi în înțelegerea lumii, recunoaşterea importanței lor, recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între diferite culturi" ([1]MichelineRey, 1984, p. 13). Într-o analiză a stadiului dezvoltării educației multiculturale, (McLeon[1]McLeon, 1991, pp. 244-245) adoptă o tipologie ce caracterizează abordările generale ale educației multiculturale. Din această analiză rezultă trei specificități:

1. **Abordarea cu specificitate etnică** – adică acel mod de abordare sau planificare a educației multiculturale pe baza unor perspective etnoculturale. Această abordare tinde să pună accentul pe prezervarea culturală sau pe aspectul de dezvoltare a politicilor multiculturale. Este clar că, pentru a contribui la dezvoltarea unei culturi, trebuie să existe ceva care să fie împărtășit cu acea cultură. Exemplele acestei perspective merg de la programe de limbi, programe privind patrimoniul negrilor, programe etnoculturale până la evenimente folclorice de divertisment.
2. **Abordarea orientată spre probleme** – aceasta include acele persoane şi grupuri a căror orientare fundamentală către multiculturalism răspunde anumitor probleme. Imigranții și integrarea imigranților sunt considerate probleme care cer soluții în ceea ce priveşte centrele de primire, programele de interpreți şi serviciile de imigrare. De asemenea, rasismul poate fi văzut ca o chestiune critică, îi face pe mulți să considere antirasismul un aspect al multiculturalismului. Pentru alții, relațiile intergrup pot fi considerate o chestiune de primă importanță şi, în consecință, se elaborează programe interculturale sau intergrup.
3. **Abordarea cultural/intercultural**. Aceasta este o abordare mai generală a educației interculturale ; ea are loc acolo unde multiculturalismul este o etică ce stă la baza educației sau a întregii programe şcolare. Include preocupări pentru asigurarea continuității și dezvoltarea culturală şi lingvistică, chestiuni legate de relațiile etnice și rasiale, integrarea emigranților, bilingvism şi drepturile omului. Acest demers apare ca un angajament social şi cultural cumprehensiv ; este o abordare pe care se bazează definirea multiculturalismului, care include sau încorporează cultura în sens general, ca și in sens etnocultural; dă mare atenție diversității sau pluralismului etnic, rasial, lingvistic şi religios[1](Starkey, 1991, pp. 244-245).

Dacă educația multiculturală pune accentul pe măsuri care să vizeze coexistența (în înțelesul literal al termenului) a mai multor culturi, în mod separat, educația interculturală este axată pe cooperare și acțiune conjugată.

Abordarea interculturală are două dimensiuni. La nivelul realității, al descrierii obiective și științifice, ea invită la a lua act de dinamica interacțiunilor realizate prin comunicare, migrație, mişcări ale populației (regionale sau transcontinentale) şi de a recunoaşte realitatea interacțiunilor care dau o anumită formă comunităților care, plecând de la ele, se transformă. Întreaga viață, orice relație, este dinamică, orice cultură este hibridă, și noi suntem, într-un fel sau altul, imigranți sau hibrizi. Este un paradox, dar nu este uşor nici a lua in considerație aceste schimbări şi aceste transformări şi nici a le accepta întotdeauna. Plecând de aici, la nivelul proiectului de educație şi de organizare socială, abordarea interculturală invită la a face astfel încât aceste interacțiuni să concureze la respectul reciproc şi la îmbogățirea unuia prin celălalt. Astfel, ‚intercultural" este, în acelaşi timp, semn al:

a. recunoaşterii diversității reprezentărilor, referințelor şi valorilor ;
b. dialogului şi schimbului între persoanele și grupurile ale căror referințe sunt diverse, multiple şi, adesea, divergente;
c. interogației (aici se concretizează încă o nuanță a lui „inter" : interogație) în reciprocitate, prin raport cu viziunea egocentrică (sau socio-, etno-, culturo-, europeano- -centrică) din lume și din relațiile umane;
d. unei dinamici şi al unei relații dialectice, de schimbări reale şi potențiale, în spațiu și timp.

Odată cu dezvoltarea comunicării, culturile şi identitățile se transformă, și fiecare participă la transformarea altor culturi([1]Rey, 1996, p. 22).

Societățile sunt, de fapt, pluri- sau multiculturale. Ele regrupează indivizi sau grupuri ivite sau raportate la foarte multe culturi diferite. Într-o abordare „multiculturală" interacțiunile nu sunt excluse, dar ele nu sunt puse în evidență în mod explicit, ele nu sunt deci implicite conceptului (multiculturalismul poate să satisfacă juxtapunerea de cultură şi să ajungă la apartheid), spre deosebire de ceea ce se întâmplă cu ‚interculturalitatea" și cu perspectiva pe care termenul o definește.

În Denoux (Denoux 1992, p. 72) găsim explicitat termenul „interculturare" in felul următor: „pentru indivizii şi grupurile care aparțin de două sau mai multe ansambluri culturale reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim «interculturare» procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, se angajează implicit sau explicit diferența culturală pe care ei tind să o metabolizeze". Termenul „intercultural" are o dimensiune interacționistă, dinamică; el trimite la schimb, reciprocitate, interdependență, invită la decentrare, la găsirea unor forme de dialog.

La unii autori întâlnim concepte corelate, precum educație multietnică şi educație globală. Educația multietnică este un concept care s-a impus în SUA, Canada, Australia etc. după 1960 şi vizează pregătirea pentru înțelegerea și acceptarea dintre exponenții etniilor diferite.

Scopurile educației multietnice sunt (Banks, 1988, pp. 155-167):

a. cunoaşterea de către fiecare grup etnic a propriilor valori particulare;
b. familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înțelegerea și respectarea acestora ;
c. facilitarea confruntării preocupărilor alternative; înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoştințe, atitudini necesare desfăşurării activităților în cadrul profesiunii, dar şi în conturarea culturii generale;
d. reducerea discriminării și segregării dintre membrii unor grupuri etnice în școlişi în societate ;

e. dezvoltarea competențelor culturale „de graniță"; procesul în cauză presupune cinci niveluri : observații superficiale, contacte directe cu grupuri sau membri ai unor grupuri etnice, biculturalitate, resocializare completă și asimilare de către cultura străină.

Alături de conceptul de educație multietnică este folosit și termenul „„educație globală", în accepțiunea de educație pentru înțelegerea interdependențelor dintre națiuni în lumea contemporană, clarificarea atitudinilor față de alte națiuni şi reflectarea personală asupra acestor probleme.

J.A. Banks J, (1988, pp. 194-197) sugerează şase stadii ale procesului de identificare globală a etnicilor tineri:

- stadiul I: captivitate etnică și psihologică; individul interiorizează stereotipurile negative ale societății în perceperea grupului său etnic;
- stadiul II: încapsulare etnică; individualismul degenerează în etnocentrism, practicându-se separatismul etnic;
- stadiul III: clarificarea identității etnice; individul se acceptă şiîşi clarifică atitudinea față de propriul grup etnic;
- stadiul IV: bietnicitate; individul deprinde atitudini şi conduite ambivalente, oscilând între grupul său etnic şi alte culturi etnice;
- stadiul V: multietnicitate; individul îşiconştientizează identitatea etnică şi națională, vrând totodată să se insereze grupului/națiunii;
- stadiul VI: globalism şi competențe holistice; individul fiind racordat la cultura proprie, reuşeşte să valorizeze cultura largă a umanității.

Atitudinea interculturală facilitează apariția unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării şi înțelegerii reciproce între diferitele grupuri culturale. Şcoala, acceptând principii precum toleranța, respectul mutual, egalitatea sau complementaritatea dintre valori, va exploata diferențele spirituale şi valorile locale, ataşându-le la valorile generale ale umanității. Orice valoare locală autentică trebuie păstrată de cei ce aspiră la apropierea față de cultura mondială. Ele pot funcționa, pentru cultura de origine, ca porți de intrare în perimetrul valorilor generale. Credem că valorile particulare veritabile comportă o potențialitate și o disponibilitate funciară de deschidere către valorile generale, spre care tind ființele umane. Educația interculturală ar trebui să fie gândită în termeni de strategie:

- pentru a ne interoga asupra certitudinilor ego-, socio- sau etnocentriste și a normelor noastre monoculturale; pentru a transforma imaginile și reprezentările stereotipe și pentru a depăși prejudecățile generatoare de judecăţişi acțiuni;
- pentru a transforma şi a diversifica raporturile de forță și pentru a face loc, în mod egal, celor care (indivizi sau grupuri) sunt dezapreciați, ca şi competențelor, referințelor lor culturale şi modalităților lor de expresie;
- pentru a favoriza decompartimentarea, recunoaşterea complexității și relațiilor existente atât între culturile, clasele sociale, instituțiile, etapele de învățământ, disciplinele şcolare, obiectele ştiințifice etc., cât şi între ființele umane, indiferent de vârstă, limbă, etnie, cultură sau religie ;
- pentru a învăța şi a dezvolta negocierea şi comunicarea între indivizi, grupuri şi comunități și a le face să fie benefice pentru fiecare dintre părți

Abordarea interculturală refuză azi tentativa folclorică şi caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În țările în care fenomenul migrației este o problemă, interculturalismul poate fi un instrument eficient pentru a lupta împotriva intoleranței și xenofobiei. Această perspectivă poate evita tendințele de dispreț și de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru zestrea culturală a umanității. Interculturalitatea este „un instrument pentru ameliorarea egalizării şanselorşi a inserției optimale a populațiilor străine, europene sau nu, în viața economică și socială, punând în

practică dorința de întărire a drepturilor pentru toți și, de aici, chiar dezvoltarea democrației"[1](Eric Bouchez, André de Peretti, 1990, p. 139). Sunt deziderate pe care și școala românească le poate urmări şi realiza în perspectiva construirii Europei de azi și de mâine.

Perspectiva interculturală ar putea astfel prezida actul resurecției unei culturi, considerată ‚moartă", prin intermediul unei înțelegeri „simpatetice" a valorilor „străine", plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de traduceri/transformări constante ale câtorva motive de bază. Prin această „traducere" (transcriptic, transpozitic, reiterare, variație), „structurile de profunzime" ale unei culturi rezistă şi se actualizează contextual în „„structuri de suprafață", în funcție de o referențialitate socio-culturală determinată. Configurațiile spirituale occidentale sunt, în fond, variații tematice ale aceloraşi motive care se pot găsi în toate culturile. Aşa-numitele renaşteri culturale nu sunt decât mutații de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultare, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare pe o bază valorică preexistentă și în interiorul ei. Tradiția noastră culturală se instalează pe aceeaşi „sintaxă", dimensionată funciarmente pe măsura omului dintotdeauna şi de pretutindeni. Nu se poate nega existența unor invariante sau „universalii" culturale, ce se păstrează în orice timp sau spațiu cultural şi care sunt expresii ale unității și unicității omenirii.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andruszkiewicz, M. (2007), *Concepte, politici şiactivităţi în şcoalaincluzivă,*Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;
2. Bârlogeanu, L. (2006), *Educaţie interculturală*. Ministerul EducaţieişiCercetării,Proiectul pentru Învăţământul Rural, Bucureşti;
3. Block, J., 2008 The Q-sort in CharacterAppraisal; EncodingEubjectiveImpressions of PersonsQuanntitatively, Washington DC, American Psychological Association;
4. Ciolan, L. (2008), *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iaşi;
5. Cristea S. 1996, *Pedagogie generală. Managemetul educației*, Editura Didactică și pedagogică, București;
6. Cristea, S. (1998), *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP, Bucureşti;
7. Cristea,S. (2000), *Dicţionar de pedagogie,* EdituraLitera Internaţional, Bucureşti;
8. Cucoş, C. (2000), *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, Iaşi;
9. Cucoş, C. (2003), *Pluralismul valoric şiexigenţeleeducaţiei interculturale*, în *Didactica Pro.*, nr.4-5 (20-21);
10. Dasen, P., Perregaux, C., şiRey, M. (1999), *Educaţia interculturală*, Editura Polirom, Iaşi;
11. Duval,Y.(2020),*Atlasul modelelor pedagogice*,Editura Niculescu,București
12. Gardner H., 2006, Inteligențe multiple. Noi orizoturi. Editura Sigma, București
13. Hampson S.E., 2005, Advances in PersonalityPsychology: Volume 1, Psychology Press, T&C Group;
14. Hampson S.E., 2005, Advances in PersonalityPsychology: Volume 2, Psychology Press, T&C Group, http://www.agentiaimpreuna.ro/uploads/educatia%20interculturala.pdf accesat la data de 21.05.2025;
15. Ivasiuc,A., (2010), *Educaţia interculturală: de la teorie la practică*;
16. Joița E., Managementul eduațional. Profesorul Manager. Roluri și metodologie. Editura Polirom, Iași;
17. Milivoievici,V. (2012), *Managementul clasei de elevi*, în *Educatori pentru societatea cunoaşterii,* Timişoara;
18. Monteil, J. M. (1997), *Educaţieşi formare. Perspective psihosociale,* Editura Polirom, Iaşi;
19. Poledna, R., (2003), *Interculturalitate. Cercetări şi perspective româneşti*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
20. Pătrăuță,T.(2010),*Fundamentele pedagogiei*,Editura Vasile Goldiș University Press,Arad
21. Răduț-Taciu, R., 2003, Individualitate și grup în lecția modernă, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
22. Tudorică, R. (2007), *Managementul educaţiei în context european*, Editura Meronia, Bucureşti

NAVIGATING THE DIGITAL ERA: PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR UNIVERSITY TEACHERS' DIGITAL COMPETENCE

Claudia Florina Pop
Lecturer PhD, University of Oradea

Abstract: *In an era defined by rapid technological change and the pervasive influence of digital tools, university educators face a dual challenge: not only must they master new technologies, but they must also integrate them pedagogically into their teaching practice. The concept of digital competence for teachers — encompassing knowledge, skills, attitudes, and reflective practices related to digital technologies — has therefore become central in higher education. This article explores how professional development programmes can support university teachers in developing digital competence, the frameworks and models that guide such competence, and the institutional and individual factors that influence success. Drawing on recent literature, the paper highlights key strategies for implementing successful PD programs, identifies challenges faced by higher education institutions, and proposes actionable recommendations for sustaining digital competence development. The findings underscore that digital competence extends beyond technical proficiency to encompass pedagogical innovation, reflective practice, and ethical awareness in digital contexts. Ultimately, universities must approach digital competence as a strategic and continuous component of academic professionalism, ensuring educators are equipped to navigate and lead in the evolving digital era.*

Keywords*: professional development, digital competence, university teachers, digital pedagogy higher education.*

In the context of higher education, defining digital competence for university teachers, we can do consider that digital competence refers to the ability of university teachers to engage critically, creatively, and pedagogically with digital technologies. It goes beyond the mere operational use of tools to encompass the thoughtful integration of digital resources into teaching and learning processes. A digitally competent educator can select and apply technologies that enhance student engagement, support diverse learning needs, foster collaboration, and promote the development of learners' own digital literacies. This competence also includes the capacity to evaluate the pedagogical impact of digital practices, to adapt to emerging technologies, and to address the ethical, social, and professional implications of digitalization in education. (Pop, C.F., 2020)

Several conceptual frameworks help articulate the multifaceted nature of teachers' digital competence. The DigCompEdu Framework (European Commission) defines educators' digital competence as the *safe, critical, and responsible* use of digital technologies for learning, work, and participation in society. It identifies six areas of competence, ranging from professional engagement and digital resources to assessment, empowerment of learners, and the facilitation of learners' digital competence.

Similarly, the TPACK Framework (Technological Pedagogical Content Knowledge) highlights the dynamic interplay between teachers' technological knowledge, pedagogical expertise, and content understanding. Effective digital teaching depends on balancing and integrating these domains—knowing not only how to use a technology, but *why* and *when* it is pedagogically appropriate to do so in a specific disciplinary context. Other models, such as those focusing on Professional Digital Competence (PDC), broaden the perspective by emphasizing reflective practice, ethical awareness, innovation, and professional identity in the

digital age. These frameworks underline that digital competence is not static; it develops continuously through experience, critical reflection, and engagement with institutional and societal changes.

Empirical research consistently indicates that many university teachers self-assess their digital competence as low to moderate, particularly when moving beyond technical skills toward pedagogical integration, assessment design, or the creation of digital learning materials. This highlights a persistent gap between the availability of digital tools and the pedagogical capacity to use them meaningfully. Addressing this gap requires ongoing professional development, institutional support, and a culture that values experimentation, collaboration, and critical engagement with technology in higher education. (Yılmaz Ergül, D., & Taşar, M. F., 2023).

When university teachers develop stronger digital competences, they are better equipped to design learning experiences that are flexible, inclusive, engaging, and student-centred. A well-developed digital pedagogy empowers educators to move beyond using technology as a mere substitute for traditional, analogue practices—what has been described as *"doing the same with a screen."* Instead, teachers can begin to reimagine pedagogical design by leveraging the distinctive affordances of digital tools. These include fostering collaborative learning environments, integrating multimodal and interactive resources, supporting self-directed and autonomous learning, and using data-informed insights to tailor instruction. In this sense, digital competence becomes a catalyst for pedagogical innovation and curriculum transformation rather than a set of operational skills. (Rubio, F., et al., 2023)

At the institutional level, universities are increasingly expected to adapt to profound digital transformations in teaching, learning, and academic management. These include the expansion of online and hybrid learning models, the use of learning analytics to support evidence-based decision making, the implementation of digital assessment methods, and the adoption of open educational resources (OERs**)** to promote accessibility and sharing. Within this evolving context, digitally competent teachers play a pivotal role as change agents who drive and sustain innovation. (Ratiu, M., Pele, A. V., Bradea, A. & Pop, C. F., 2024) Rather than being positioned as reluctant adopters or passive users of technology, they contribute actively to shaping institutional strategies and cultures that embrace digitalization in meaningful and pedagogically sound ways. Effective institutional professional development frameworks are therefore essential to support teachers' continuous growth and to align individual competence development with broader organizational goals.

Despite widespread access to digital tools, research consistently reveals a persistent **digital divide** within higher education. This divide manifests not only between institutions and regions but also among teachers themselves, often differentiated by age, discipline, prior digital experience, motivation, and institutional support structures. Such disparities can lead to uneven quality in digital teaching and perpetuate inequalities in students' learning opportunities. (Pop, C.F., 2021) Addressing these gaps requires targeted, inclusive approaches to professional development that recognize teachers' diverse starting points and contexts. Programs that foster peer learning, mentoring, and reflective practice can help build confidence and digital fluency among less experienced educators, thereby contributing to greater equity and inclusiveness in the digital transformation of higher education.

Developing university teachers' digital competence requires professional development (PD) that is purposeful, context-sensitive, and grounded in research-informed principles. The literature highlights several interrelated elements that determine the effectiveness and sustainability of such initiatives.

A crucial first step in designing professional development is the diagnostic assessment of teachers' current levels of digital competence. Institutions should identify both individual

and collective strengths and weaknesses across technical, pedagogical, and assessment-related dimensions, as well as teachers' capacity to support students' digital empowerment. Such needs analysis enables PD activities to be tailored to real contexts rather than relying on generic training models. Research shows that many professional development programmes still focus narrowly on tool use and software training, overlooking the more complex challenge of pedagogical integration—how technology can meaningfully enhance learning design, assessment, and engagement. (Rubio, F., et al., 2023)

Professional development initiatives are strengthened when they are aligned with established conceptual frameworks, such as the *DigCompEdu Framework* or the *TPACK model*. These frameworks provide a shared language for what constitutes digital competence and allow institutions to set benchmarks, monitor progress, and evaluate impact systematically. Alignment with recognised models also enhances coherence across institutional initiatives, supports the design of progression pathways for educators, and encourages a holistic understanding of digital teaching that integrates pedagogy, content, and technology.

Effective professional learning for digital competence combines experiential, practice-oriented approaches with reflective and collaborative components. Blended formats—integrating online and face-to-face elements—offer flexibility while modelling the types of digital environments educators are expected to create for their students. Successful programmes typically involve hands-on engagement with digital tools, opportunities to redesign teaching tasks, peer exchange, and critical reflection on classroom implementation. Short, focused *micro-courses* targeting specific competency areas (such as digital content creation, assessment with technology, or online student interaction) have shown particular promise for supporting incremental yet meaningful growth. (Rubio, F., et al., 2023)

Evidence consistently demonstrates that short, isolated workshops have limited impact on long-term practice. More effective approaches involve sustained engagement over time, including ongoing support, mentoring, coaching, and participation in communities of practice. These structures foster a culture of continuous improvement and professional dialogue, allowing teachers to test, evaluate, and refine their digital teaching strategies iteratively. Reflection and feedback loops are essential to ensure that professional learning leads to genuine pedagogical transformation rather than short-term compliance or tool adoption.

The success of professional development is closely tied to the institutional ecosystem in which it occurs. Teachers need supportive policies and leadership that recognise digital competence as a strategic priority. Institutional incentives—such as recognition in promotion criteria, workload allocation, or teaching excellence awards—can encourage sustained participation and innovation. Equally important are adequate resources, technical infrastructure, and opportunities for collaboration. Persistent barriers such as lack of time, resources, and institutional support can significantly hinder teachers' engagement with digital innovation, underscoring the need for systemic commitment. (Ratiu, M., Pele, A. V., Bradea, A. & Pop, C. F., 2024)

Finally, professional development programmes should incorporate robust evaluation mechanisms to assess their effectiveness. Evaluation should go beyond participation metrics to include evidence of changes in teachers' competence, teaching practices, and student learning outcomes. The growing availability of validated instruments for measuring educators' digital competence facilitates this process. Importantly, evaluation should feed back into programme design, fostering continuous improvement through reflection and iteration. Effective PD is therefore not a fixed intervention but a dynamic, evolving process responsive to both technological change and pedagogical insight. (Gallego Joya, L., Merchán Merchán, M. A., & López Barrera, E. A., 2025).

In essence, professional development for digital competence must be diagnostic, theoretically grounded, experiential, sustained, institutionally supported, and evaluative. When these elements are combined, universities can move beyond surface-level digital adoption toward a deeper and more transformative integration of technology in teaching and learning.

While structural and pedagogical design are essential components of effective professional development (PD) for digital competence, success also depends on recognising the human, contextual, and cultural dimensions of teachers' engagement with digital technologies. Several key factors influence how educators perceive, experience, and apply professional learning in this area.

Teachers' attitudes, beliefs, and motivational orientations play a decisive role in the uptake and effectiveness of professional development. Some educators may resist change, perceiving digital technologies as unnecessary or incompatible with their teaching philosophy. Others may feel overwhelmed by the pace of technological innovation or lack confidence in their ability to use digital tools effectively. Additionally, PD is sometimes viewed as irrelevant to disciplinary teaching or as an external imposition disconnected from authentic academic work.

Effective professional development therefore needs to address not only skills but also mindset and self-efficacy. This includes building teachers' confidence through supportive, non-judgmental learning environments, demonstrating clear pedagogical value and relevance to their teaching practice, and recognising the emotional and cognitive dimensions of professional change. Motivational strategies—such as highlighting tangible benefits for student engagement and teaching quality—can enhance intrinsic commitment to digital innovation. (Goloukhova, D. V., & Kuzmina, E. I., 2021).

Digital competence is not a uniform construct; it manifests differently across disciplines. For example, the humanities may emphasise critical digital literacy and text-based analysis tools, while the sciences may focus on data visualisation, simulation, and laboratory technologies. Creative arts and professional fields often require discipline-specific software and workflows that integrate practice-based or vocational dimensions. Consequently, professional development must respect disciplinary cultures and pedagogical traditions. Tailoring PD content to disciplinary contexts not only increases perceived relevance but also fosters authentic integration of digital methods that enhance learning within each field's epistemological and methodological framework. Interdisciplinary exchange can also be valuable, encouraging cross-fertilisation of ideas while maintaining disciplinary specificity. (Pop, C.F., 2020)

A major barrier to teacher participation in professional development is the pressure of time and workload. University educators often balance teaching, research, administrative, and pastoral responsibilities, leaving limited space for sustained engagement in PD activities. To be effective, professional development must therefore be flexible, targeted, and embedded within existing academic workflows. (Yılmaz Ergül, D., & Taşar, M. F., 2023).

Models such as microlearning, self-paced online modules, and practice-integrated learning can help teachers apply new competencies directly within their teaching contexts without adding excessive burden. Institutional policies that recognise time spent on digital upskilling as part of professional duties—rather than as an additional task—can also support engagement and sustainability.

The accelerating pace of technological innovation in higher education means that digital competence cannot be treated as a fixed endpoint. Tools, platforms, and pedagogical affordances evolve continuously, requiring educators to develop not only technical proficiency but also adaptability, critical judgment, and reflective capacity. Professional development should thus cultivate a mindset of lifelong learning and encourage teachers to engage in

continuous exploration and adaptation. Emphasising underlying digital pedagogical principles—such as collaboration, accessibility, and learner agency—helps educators transfer their competence to new technologies as they emerge, reducing dependency on specific tools and fostering resilience in the face of change.

Teachers enter professional development with diverse backgrounds, experiences, and confidence levels regarding digital technologies. Some are early adopters and innovators; others are novices or have had limited exposure. A uniform, "one-size-fits-all" approach risks disengaging participants at both ends of the spectrum—either by being too basic or too advanced. (Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A., 2022).

Effective PD embraces differentiation and personalisation, offering multiple entry points and pathways for progression. Diagnostic assessments, self-evaluation tools, and modular programme designs can help tailor learning to individual needs. Encouraging peer mentoring and collaborative learning can also bridge differences, allowing more experienced educators to support colleagues while reinforcing their own learning through teaching.

Recognising and addressing these contextual and human factors is essential for ensuring that professional development initiatives for digital competence are inclusive, relevant, and sustainable. By aligning with teachers' motivations, disciplinary identities, and lived realities, institutions can foster genuine engagement and cultivate a professional culture of confidence, curiosity, and continuous digital growth. (Ratiu, M., Pele, A. V., Bradea, A. & Pop, C. F., 2024)

The development of digital competence among university teachers should be understood as a strategic institutional priority, not as an optional or peripheral activity. As higher education continues to evolve in response to digital transformation, universities must move beyond individual or ad hoc initiatives and embed digital competence development into their core academic and organizational strategies. Several key implications emerge for leadership and policy. (Goloukhova, D. V., & Kuzmina, E. I., 2021).

Under the Recovery and Resilience Facility (RRF), Romania is allocating around €881 million specifically for the digitalisation of education—including universities—with investments in digital pedagogical skills, equipment and educational content. Also, as part of the 2021-27 Cohesion Policy, Romania will receive approximately €31.5 billion**,** of which about €4.33 billion from the ERDF is earmarked for the digital and smart transformation of the economy including education and research infrastructure.

For higher education specifically, over €200 million of grants have been allocated under a national call for the "digitisation of universities" – supporting 61 universities for investment in digitalisation of programmes and infrastructure. Funding opportunities from broader EU programmes such as Horizon Europe, Erasmus + and the Digital Europe Programme are accessible to Romanian universities, enabling participation in digital and pedagogical innovation projects across Europe.

In fact, these programmes reflect a strategic shift: digital competence development, infrastructure modernisation, and alignment with European digital-and-green transition priorities are increasingly embedded in higher education policy and funding in Romania.
Universities should formally acknowledge digital competence as an integral component of the professional profile of academic staff, alongside teaching, research, and service. This recognition entails integrating digital competence expectations into job descriptions, promotion criteria, and professional review processes. Such alignment sends a clear message that digital capability is central to teaching excellence, innovation, and academic citizenship, rather than an optional or peripheral skillset. (Ratiu, M.; Pele, A.V.; Bradea, A.; Pop, C.F., 2023)

Institutional commitment must be reflected in the allocation of time, funding, and expertise to support digital competence development. Effective implementation often requires specialized digital pedagogy units, instructional designers, or educational technologists who can provide targeted training and individualized support. Equally important are incentives—such as workload recognition, micro-credentials, or grants for innovation—that encourage faculty engagement. Without structural resourcing, even well-designed professional development programmes risk limited participation and sustainability.

Digital competence goals should be embedded within the broader institutional teaching and learning strategy. This includes explicit objectives for digital pedagogy, assessment innovation, and student digital literacy. When digital competence is framed as part of the institution's educational mission and quality assurance processes, it gains coherence and longevity. Leadership should ensure that these goals are connected to other strategic areas such as equity, inclusion, employability, and sustainability, recognising the cross-cutting role of digital transformation. (Ratiu, M., Pele, A. V., Bradea, A. & Pop, C. F., 2024)

Universities should also foster a culture of research, reflection, and scholarship on digital pedagogy. Supporting academic inquiry into effective digital teaching practices not only enhances institutional learning but also contributes to broader sectoral knowledge. Establishing communities of practice, research networks, and funding schemes for innovation in teaching with technology can help bridge the gap between theory and practice. In doing so, institutions reinforce the idea that developing digital competence is not just technical training but a scholarly and pedagogical pursuit.

Sustained progress requires systematic monitoring and benchmarking of teachers' digital competence and the effectiveness of institutional initiatives. Using validated frameworks—such as DigCompEdu—enables universities to track growth, identify areas for improvement, and demonstrate accountability. Leadership should also promote inter-institutional collaboration and knowledge exchange, sharing effective models, tools, and success stories across departments and partner institutions. Such collective learning strengthens the overall capacity of the higher education sector to respond to digital transformation.

University leadership plays a pivotal role in shaping the conditions under which digital competence can flourish. Strategic vision, policy alignment, sustained investment, and scholarly engagement are essential for embedding digital capability into the heart of institutional culture. When universities treat digital competence development as a strategic driver of educational quality and innovation, they empower both educators and students to thrive in a digitally mediated academic environment. (Domínguez-González, M. d. l. Á., Luque de la Rosa, A., Hervás-Gómez, C., & Román-Graván, P., 2025).

Conclusions

As higher education continues to evolve within an increasingly digital and data-driven society, the professional development of university teachers in digital competence has become not merely desirable but essential**.** The integration of digital technologies into teaching and learning requires educators who are confident, reflective, and capable of harnessing digital tools to enhance pedagogy rather than simply replicate analogue practices.

Well-designed and sustained professional development (PD) programmes—those that are aligned with recognised frameworks, responsive to teachers' diverse needs, and supported by strong institutional policies—can play a transformative role in this process. Effective PD fosters not only technical proficiency but also pedagogical innovation, critical awareness, and professional growth**,** enabling teachers to design learning experiences that are engaging, inclusive, and adaptive to a digital world. (Pop, C.F., 2020) Ultimately, digital competence

development is not just about learning to use technologies; it is about reimagining teaching and learning itself. It invites educators and institutions alike to rethink how knowledge is created, shared, and assessed in a networked society. By investing strategically in teachers' digital competence, universities prepare both educators and students to participate meaningfully in an evolving landscape of higher education—one that values creativity, collaboration, and critical engagement as the cornerstones of learning in the digital age.

BIBLIOGRAPHY:

1. Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 8.
2. Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). Strengthening teacher digital competence in higher education through micro-courses: a systematic literature review. *Discover Education*.
3. Domínguez-González, M. d. l. Á., Luque de la Rosa, A., Hervás-Gómez, C., & Román-Graván, P. (2025). Teacher digital competence: Keys for an educational future through a systematic review. *Contemporary Educational Technology*, 17(2), ep577.
4. Fernández-Batanero, J. M., & others (2021). Digital Teaching Competence in Higher Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(11), 689.
5. Goloukhova, D. V., & Kuzmina, E. I. (2021). Digital competence of university teachers: Self-perception of skills in online-environment. *European Proceedings*, 113.
6. Gallego Joya, L., Merchán Merchán, M. A., & López Barrera, E. A. (2025). Development and strengthening of teachers' digital competence: Systematic review. *Contemporary Educational Technology*, 17(1), ep555.
7. Pop, C.F. (coord) (2021) *Educația online. Oportunități și limite*, Editura Universității din Oradea, ISBN 978-606-10-2139-0
8. Pop, C.F.,(2020) *Educational Resources and Their Use in the Online Environment, in:* Paths of Communication in Postmodernity, Vol 6/2020 of International Conference *Comunnication, Context and Interdisciplinarity, section Communication, Education Sciences, Psychology and Sociology*, editors*: Iulian Boldea, Cornel Sigmirean, Dumitru-Mircea Buda, Arhipelag Press,* pp 110-118, ISBN 978-606-8624-006
9. Ratiu, M.; Pele, A.V.; Bradea, A.; Pop, C.F. (2023) Digital and Media Education of Adult Educators. Preprints, 2023110958.
10. Ratiu, M., Pele, A. V., Bradea, A. & Pop, C. F. (2024) Digital education and microlessons, innovative models in nowadays education. *Annals of the University of Oradea, Fascicle of Management and Technological Engineering*, vol. XXXII. Doi: 10.15660/AUOFMTE.2024-2.3699
11. Revuelta-Domínguez, F.-I., Guerra-Antequera, J., González-Pérez, A., Pedrera-Rodríguez, M.-I., & González-Fernández, A. (2022). Digital teaching competence: A systematic review. *Sustainability*, 14(11), 6428.
12. Rubio, F., et al. (2023). Digital competence of teachers in the use of ICT for research work: development of an instrument from a PLS-SEM approach. *Education and Information Technologies*.
13. Yılmaz Ergül, D., & Taşar, M. F. (2023). Development and validation of the Teachers' Digital Competence Scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148-160.

METACOGNITIVE APPROACH AS A FACTOR OF STRATEGIC LEARNING

Doina-Mădălina Gulie-Badea
Prof. Phd, Ion Creangă State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

***Abstract**: The article analyzes the role of metacognition in the learning process and the importance of being aware of one's own thinking processes for developing effective learning strategies. Metacognition is treated as the ability to monitor, evaluate, and regulate one's cognitive processes, while strategic learning involves applying techniques and plans that help optimize learning. The article emphasizes that students who develop metacognitive skills can identify which methods work best for them and can adjust their learning strategies according to their needs. In this context, metacognitive education becomes essential for long-term learning and academic performance. The article also highlights that students with more developed metacognitive skills are better able to regulate their behaviors and approaches when facing challenges, allowing them to become more effective learners. Promoting an educational environment that supports the development of metacognition could significantly improve students' academic performance, fostering autonomous and sustainable learning. Additionally, it is suggested to implement metacognitive strategies in the school curriculum to support the development of these essential skills in the long term.*

***Keywords**: Strategic learning, metacognition, metacognitive skills, cognitive monitoring, learning techniques, academic performance, educational development.*

Învățarea strategică

Strategia este o foaie de parcurs care concentrează eforturile și prezintă cum să reușim, ghidându-ne unde ne aflam acum și până unde dorim să ajungem. Dacă comparăm strategia și tactica, tactica sunt acțiunile pe care le întreprindem, în timp ce strategia implică analiza situației și găsirea celei mai bune abordări pentru a rezolva problemele cheie (Vlasova, O.).

*O strategie de învățare***,** pe de altă parte, este o abordare care face învățarea mai eficientă. Include tehnici precum vizualizarea conceptelor, rezumarea informațiilor sau împărțirea sarcinilor în pași mai mici pentru a ajuta un elev să înțeleagă și să-și amintească mai bine ideile cheie. Iar ***învățarea strategică*** combină aceste idei pentru a contribui la îmbunătățirea prin învățarea continuă, adaptarea și luarea de decizii mai bune. Aceasta implică observarea a ceea ce se întâmplă, identificarea a ceea ce funcționează și a ceea ce nu, luarea în considerare a obiectivelor viitoare și ajustarea abordării pentru a le atinge (*Ibidem*).

W. Pietersen, profesor la Columbia Business School, a dezvoltat învățarea strategică la începutul anilor 2000. El a introdus conceptul ca parte a activității sale mai ample privind managementul și dezvoltarea organizațională, cu scopul de a ajuta organizațiile să facă față provocărilor de pe piețele competitive, aflate în schimbare rapidă. Pietersen a recunoscut că întreprinderile trebuie să învețe continuu din experiențele lor, să ajusteze strategiile și să inoveze pentru a rămâne în frunte.

Scopul învățării strategice este de a permite subiecților să: învețe din experiențele lor; să identifice punctele forte, punctele slabe și oportunitățile; să dezvolte și să aplice strategiile în mod eficient, să îmbunătățească continuu performanța în timp.

Procesul de învățare strategică constă din patru pași legați – învățare, concentrare, aliniere și executare – care se construiesc unul pe celălalt în mod continuu. Primii doi pași

ghidează crearea strategiei, în timp ce ultimii doi se concentrează pe implementare, făcând ambele părți să lucreze împreună (Vlasova, O.; Boubir, N.).

Pasul 1 Analiza situației.

Acest prim pas în învățarea strategică se concentrează pe obținerea de informații cheie pentru a ghida deciziile inteligente. Procesul include adresarea întrebărilor potrivite pentru a analiza mediul învățării și situația internă. Dintr-o perspectivă de învățare personală, acest pas implică înțelegerea punctelor forte, punctelor slabe și provocărilor. Punând întrebările potrivite despre obiectivele și progres, ne putem da seama ce funcționează și unde trebuie de îmbunătățit ceva. Acest lucru ajută la stabilirea obiectivelor clare și specifice de învățare și luarea deciziilor mai bune pentru creșterea personală.

Pasul 2 Alegeri strategice.

Alegerile strategice sunt rezultatul cheie al unei strategii bazate pe perspective de la pasul anterior. La bază se află așa-numita propunere câștigătoare, care definește ce va face elevul mai bine sau diferit pentru a crea mai multă valoare și a crește performanța. În ceea ce privește învățarea personală, acest pas implică ca elevul să decidă cum să-și abordeze obiectivele în mod eficient. Înseamnă să identifice ceea ce poate face diferit sau mai bine decât înainte pentru a-și îmbunătăți abilitățile, a-și atinge obiectivele și a crea mai multă valoare excelentă în activitate.

Pasul 3. Alinierea strategiei.

Următoarea provocare este punerea în aplicare a strategiei, ceea ce poate fi dificil. Implementarea cu succes necesită alinierea elementelor cheie ale învățării la noua abordare. Învățarea personală înseamnă implementarea planului și asigurarea faptului că obiceiurile, rutinele și resursele se aliniază cu obiectivele.

Pasul 4. Implementarea strategiei prin experimente pentru a determina ce funcționează. Subiectul testează și își ajustează abordarea pe baza unor noi perspective. Învățarea personală implică testarea abordării, ajustarea și actualizarea planului. Este esențial ca învățarea strategică să fie un proces continuu. Acest proces continuu promovează adaptabilitatea, creșterea și reînnoirea.

Astfel, modelul lui Pietersen promovează un ciclu continuu de învățare, planificare, acțiune și reflecție pentru a ajuta elevii să rămână flexibile și de succes. Educația personală se concentrează pe îmbunătățirea învățării prin stabilirea de obiective, urmărirea progresului și reflectarea asupra strategiilor eficiente. Anume aici o importanță deosebită o are ***metacogniția,*** când elevii capabili să-și cunoască propriile abilități cognitive, să-și orienteze propria învățare, să-și evalueze performanța, să înțeleagă ce a cauzat succesele sau eșecurile lor și să învețe noi strategii. De asemenea, îi poate ajuta să învețe cum să revizuiască. Acest lucru se datorează faptului că le optimizează procesele cognitive de bază, inclusiv memoria, atenția, activarea cunoștințelor anterioare și capacitatea de a rezolva sau finaliza o sarcină. Îi face să învețe mai eficient și astfel sunt capabili să facă mai multe progrese.

Metacogniția – o provocare cheie în învățare

Noțiunea de metacogniție se traduce *ad literam* drept „peste cogniție” și este folosită pentru a desemna „cognițiile despre cogniție” sau, mai informal, „gândirea despre gândire”. Metacogniția poate lua diferite forme dar în toate acestea cuprinde cunoașterea de către elev a modului în care ea însăși utilizează anumite strategii de învățare sau de rezolvare a problemelor. În general, sunt luate în considerare două dimensiuni ale metacogniției: cunoașterea (despre

cogniție) și reglarea cogniților. De exemplu, se poate afirma despre o persoană că este implicată în metacogniție atunci când conștientizează că întâmpină mai multe dificultăți în învățarea elementului „A” comparativ cu „B”, sau că e nevoie să verifice de două ori elementul „C” înainte să îl accepte ca adevărat. Cunoașterea metacognitivă include cunoașterea conținutului (cunoștințe declarative), a sarcinilor (cunoștințe procedurale) și cunoașterea strategică (sau condiționată).

Cercetările efectuate de *Education Endowment Foundation* (EEF) au descoperit că *metacogniția* este cheia învățării eficiente a elevilor: poate adăuga până la șapte luni de învățare suplimentară și poate îmbunătăți rezultatele elevilor. Nu numai atât, ea este o modalitate prin care profesorii pot evalua cât de bine își înțeleg elevii propriile procese de învățare și să-și regleze învățarea, ca în consecință să-i poată sprijini (Sword, R.). Noțiunea de ***metacogniție*** se referă la capacitatea unui elev de a planifica, monitoriza, evalua și aduce modificări propriilor comportamente de învățare pentru a face față provocărilor mai eficient. Este, de asemenea, o formă de autoreglare, care implică conștientizarea de sine, abilități de analiză critică și capacitatea elevilor de a rezolva probleme (Sword, R.).

Metacogniția este o conștientizare și înțelegere a propriilor procese de gândire. Se referă la capacitatea unui elev de a planifica, monitoriza, autoevalua și rezolva probleme înainte de a-și ajusta propriile comportamente de învățare pentru a depăși provocările mai eficient. Abilitățile metacognitive sunt o formă de autoreglare, care implică autoevaluare și conștientizare de sine și abilități de gândire de nivel superior (Stirling, P.). Elevii cu abilități metacognitive sunt capabili să-și identifice propriile abilități și slăbiciuni cognitive și să-și orienteze gândirea și învățarea către domenii care necesită atenție. În esență, procesele de gândire metacognitivă împuternicesc elevii să preia controlul asupra propriilor experiențe de învățare și să devină elevi mai eficienți (Stirling, P.).

Deși metacogniția este un instrument valoros pentru elevi, ea vine și cu propriul set de provocări:

- ✓ *Metacogniția este greu de definit*. Raportul EEF descrie metacogniția ca un subiect „evaziv”. Dincolo de o simplă definiție a „gândirii despre gândire” sau „învățării să învețe”, poate fi dificil să fie descrisă metacogniția în clasă. Deși metacogniția înseamnă că elevii preiau controlul asupra propriei învățări, rolul unui profesor este vital pentru a dezvolta abilitățile metacognitive și strategiile elevilor pentru a-i învăța să facă acest lucru.
- ✓ *Metacogniția necesită o planificare atentă.* După cum se arată în raportul EEF, „fără cogniție nu există metacogniție”. Introducerea de conținut nou într-un cadru metacognitiv poate provoca suprasolicitare cognitivă, care, la rândul ei, poate împiedica procesul de învățare. Activitățile de predare metacognitivă trebuie, astfel, integrate strategic pentru a evita perturbarea procesului de învățare în curs. Organizarea procesului prin planificare cu ajutorul șabloanelor, formare profesorilor, exemplele lucrate și împărțirea sarcinilor în pași mai mici se pot dovedi avantajoase în atingerea acestui obiectiv.(Apud, Stirling, P.).

Traversăm o perioadă în care elevii conștientizează că le revine o responsabilitate mai mare pentru învățare, confruntându-se cu noi forme de învățare cum este învățarea strategică. Având în vedere probabilitatea, mereu presantă, că învățarea hibridă va face parte tot mai activ din viitor, este cazul să ne axăm pe ajutorul acordat elevilor pentru ca aceștia să facă față cerințelor unei învățări independente, adoptând o perspectivă matură asupra învățării și dezvoltând o înțelegere a ceea ce este necesar pentru a reuși (Apud ‹‹*Metacogniția – GPS-ul învățării*. ››).

În ultimii ani, în Statele Unite și Marea Britanie, metacogniția este un domeniu important de cercetare, care reprezintă un *cuvânt specific* pentru ceea ce majoritatea dintre noi facem în fiecare zi fără măcar să observăm: *ne gândim la propriile noastre gânduri*. Strategiile

metacognitive se împart în trei categorii: *planificarea, monitorizarea și evaluarea gândirii elevului*. O metaforă bună ce i se potrivește este *GPS-ul învățării*. Acesta, cu ajutorul diverselor aplicații, ne planifică traseul, controlează și monitorizează „călătoria", recalculează o rută nouă atunci când apare o eroare și orientează până la destinația finală. Are rolul de a indica cele mai scurte trasee, de a semnala „drumurile închise", de a calcula distanțele și timpul necesar pentru a ajunge la destinație (‹‹*Metacogniția – GPS-ul învățării*. ››).

Procesarea metacognitivă se dezvoltă la o vârstă școlară mai mică, deși dezvoltarea cunoștințelor și abilităților metacognitive începe din perioada preșcolarității (Veenman, V. J. M.). Dar dacă nu sunt solicitați, provocați, nici chiar liceenii nu se angajează într-un astfel de proces. Ei nu vor dezvolta strategii noi și utile, nu vor reflecta profund asupra conținutului sau asupra strategiilor lor de învățare și nici nu vor ajunge să se înțeleagă pe ei înșiși (Apud, ‹‹*Metacogniția – GPS-ul învățării*. ››).

Din aceste considerente, metacogniția joacă un rol important în *învățarea strategică,* motiv pentru care metodele și strategiile de dezvoltare a acesteia în rândul elevilor au atras permanent atenția cercetătorilor. Într-adevăr, elevii care prezintă *abilități metacognitive superioare* înregistrează performanțe mai bune în învățare și finalizează sarcinile în mod mai eficient. Acești elevi învață în mod autonom, utilizând cele mai potrivite metode și modificându-și strategiile de învățare și deprinderile necesare în funcție de caracteristicile contextului de învățare. De asemenea, elevii cu abilități metacognitive sunt conștienți de propriile puncte tari și puncte slabe, de natura sarcinii cu care se confruntă și de instrumentele și competențele proprii. O varietate mai mare de instrumente cognitive individuale contribuie la atingerea scopurilor, putând fi astfel aplicate în mai multe tipuri de situații de învățare. În ceea ce privește rezolvarea eficientă a sarcinilor cognitive, metacogniția joacă un rol esențial prin utilizarea strategiilor metacognitive, precum chestionarea proprie (*self-questioning*), prin întrebări de tipul: „Ce știu deja despre acest subiect?", „Cum am rezolvat probleme similare în trecut?", gândirea cu voce tare pe parcursul rezolvării sarcinii sau crearea reprezentărilor grafice a propriilor gânduri sau cunoștințe (‹‹ *Strategiile metacognitive* ››).

De asemenea, utilizarea strategiilor metacognitive contribuie la dezvoltarea abilității de conștientizare a lacunelor în cunoaștere și a capacității de a renunța la modul în care anumite noțiuni sau procese sunt înțelese la moment, pentru modalități alternative și noi de conceptualizare. Mai mult, eficiența strategiilor cognitive se manifestă în diferite arii ale învățării, metacogniția fiind confirmată drept un adaos masiv la îmbunătățirea rezultatelor la examene școlare, a abilităților de asimilare a unei limbi străine, a abilităților de înțelegere a textului citit și a abilităților de rezolvare a problemelor matematice (*Ibidem*).

Viziuni metacognitive ale elevilor

Schraw G.și Moshman D. propun ca elevii să-și construiască anumite ***viziuni metacognitive*** din următoarele motive: (a) pentru a-și sistematiza cunoștințele metacognitive și (b) pentru a înțelege și planifica propriile activități cognitive într-un cadru formalizat. Majoritatea relatărilor despre metacogniție fac o distincție de bază între cunoașterea metacognitivă (adică ceea ce se știe despre cogniție) și procesele de control metacognitiv (adică modul în care se folosesc aceste cunoștințe pentru a regla cunoașterea). Brown (1987) și Baker (1991), de exemplu, disting cunoștințele despre cunoaștere de reglarea cunoașterii. ***Cunoașterea cunoașterii*** se referă la ceea ce elevii știu despre propria lor cunoaștere sau despre cunoașterea în general. De obicei, include trei tipuri diferite de conștientizare metacognitivă: cunoaștere declarativă, procedurală și condiționată (Brown A., ; Jacobs J. ; Paris S.). Cunoașterea declarativă se referă la cunoașterea „despre" lucruri. Cunoștințele procedurale se referă la a ști „cum" să faci lucrurile (Schraw, G.; Moshman, D., p.352).

Elevii cu un grad ridicat de cunoștințe procedurale folosesc abilitățile automat, au mai multe șanse să ordoneze strategiile în mod eficient și să utilizeze strategii calitativ diferite pentru a rezolva probleme. Din punct de vedere educațional, o serie de studii arată că a ajuta elevii să-și mărească cunoștințele procedurale le îmbunătățește performanța de rezolvare a problemelor.

Cunoașterea condiționată se referă la cunoașterea când și de ce să se aplice diverse acțiuni cognitive. Poate fi considerată o cunoaștere declarativă despre utilitatea relativă a procedurilor cognitive. De exemplu, Lorch et al. au descoperit că elevii fac distincție între cerințele de procesare a informațiilor a zece tipuri diferite de situații de lectură. Elevii au selectat strategii diferite, cele mai potrivite pentru fiecare situație, într-un efort de a-și regla mai bine învățarea (Schraw, G.; Moshman, D. , p.353).

Prin ***viziune metacognitivă*** a elevului înțelegem aici o structură relativ sistematică care poate fi folosită pentru a explica și prezice o gamă largă de fenomene cognitive și metacognitive. Cercetările sugerează că copiii deja de la trei sau patru ani par să posede viziuni tacite ale propriilor cunoștințe (Flavell J. H.). Aceste viziuni servesc atât funcțiilor sociale, cât și cognitive și se dezvoltă lent cel puțin până la adolescență.

Viziunile metacognitive sunt un subset de *proiecții ale minții,* care se referă la fenomene mentale precum emoția, personalitatea și altele. Viziunile metacognitive sunt percepții despre cogniție. Ca atare, ele cuprind cunoștințe metacognitive, dar nu sunt neapărat despre astfel de cunoștințe. Mai degrabă, viziunile despre metacogniție ar constitui cunoștințe meta-metacognitive. Astfel de viziuni reprezintă doar un subset al abordării metacognitive (Schraw, G.; Moshman, D. , p.357).

În mod specific, viziunile metacognitive (a) integrează o gamă largă de cunoștințe și experiențe metacognitive și (b) permit explicarea și predicția comportamentului cognitiv. O caracteristică principală a unei viziuni metacognitive este aceea că permite să se integreze diverse aspecte ale metacogniției într-un singur cadru (Kuhn D.) De exemplu, cercetările indică faptul că copiilor mici le este adesea dificil să-și folosească cunoștințele despre memorie și strategiile de învățare pentru a-și regla cogniția. Un motiv este că copiii nu și-au integrat cunoștințele metacognitive și abilitățile de reglare într-o viziune conceptuală unificată. În consecință, multe dintre abilitățile de care dispun rămân inerte și dificil de aplicat dincolo de contextul în care au fost învățate (Apud , p.357).

În al doilea rând, viziunile metacognitive coordonează credințele sau postulate care permit elevilor să prezică, să controleze și să explice cunoașterea lor, cunoașterea altora sau cunoașterea în general. Desigur, gradul în care o viziune metacognitivă posedă fiecare dintre aceste proprietăți și gradul în care un elev este conștient de aceste proprietăți, variază. Viziunile metacognitive se schimbă treptat în timp, având în vedere experiența personală și auto-reflecția. Trebuie luate în considerare ideile care susțin că copiii mici dețin viziuni „implicite” despre natura inteligenței care, la rândul ei, le afectează comportamentul în clasă. Convingerile implicite ale unui copil despre inteligență constituie o viziune, deoarece îi permit acestuia să sintetizeze observații despre natura inteligenței și să facă predicții pe baza acestor observații. Este tacită în sensul că mulți copii nu raportează în mod spontan că dețin o „viziune”, chiar dacă exprimă sistematic convingeri în concordanță cu o astfel de viziune. O constatare importantă este că viziunile tacite pot fi dificil de schimbat chiar și atunci când elevii sunt încurajați în mod explicit să facă acest lucru.

Viziunile informale sunt adesea fragmentare în sensul că elevii sunt conștienți de unele dintre convingerile și ipotezele lor cu privire la un fenomen, dar nu au construit încă o structură explicită care să integreze și să justifice aceste credințe. O diferență importantă între viziunile tacite și cele informale este că acestea din urmă comportă un anumit grad de metacogniție explicită. Adâncirea profunzimii și întinderii viziunilor metacognitive de-a lungul timpului

poate permite elevilor să înțeleagă și să monitorizeze mai bine procesele constructive. Conștientizarea naturii constructive a cunoștințelor și a teoriilor este importantă deoarece, fără ea, elevii nu sunt capabili să-și organizeze învățarea strategică și, în consecință, ar trebui să fie mai puțin capabili să-și regleze cunoașterea și învățarea (Schraw, G., Moshman, D. p.359).

Viziunile formale constau în relatări foarte sistematizate ale unui fenomen care implică structuri explicite și pot exercita un impact profund asupra performanței și asupra înțelegerii performanței. Kuhn D. a descris două abilități care pot fi necesare pentru construirea unei viziuni formale. Una este capacitatea de a distinge și de a coordona în mod clar aspectele formale și empirice. Alta este abilitatea de a evalua și interpreta semnificația dovezilor empirice în afară de aspectele formale ale percepției cuiva. (Kuhn, D., p.178).

Aceste trei tipuri de viziuni metacognitive formează o ierarhie naturală a cunoștințelor despre procesele cognitive și metacognitive. La un capăt al acestui continuum se află viziunile tacite, care oferă îndrumare limitată și putere explicativă. La celălalt capăt sunt viziunile formale, care oferă un cadru explicit pentru înțelegerea și reglarea propriilor cunoștințe. Mai mult decât atât, deoarece aspectele lor formale și empirice sunt distincte în mod explicit, ele sunt supuse mai mult decât teoriile informale unei evaluări intenționate și riguroase.

Beneficii ale metacogniției

- ✓ *Capacitate înaltă de a învăța independent***.** Capacitatea de a-și monitoriza propriul progres le permite elevilor să preia controlul asupra propriei învățări, în clasă și în afara clasei;
- ✓ *Reziliență îmbunătățită***.** Identificarea succeselor și eșecurilor și a strategiilor care funcționează cel mai bine pentru ei – sau care au eșuat – crește perseverența elevilor de a-și îmbunătăți învățarea;
- ✓ *Cunoștințe transferabile*. Metacogniția îi ajută pe elevi să-și transmită cunoștințele și înțelegerea în sarcini și contexte, inclusiv înțelegerea citirii, scrierii, matematicii, memorarea, raționamentul și rezolvarea de probleme;
- ✓ *Eficientă pentru toate vârstele elevilor.* Cercetările au analizat elevii atât din școlile secundare, cât și din școlile primare – chiar și pe cei care nu au început încă școala – și au găsit beneficii în toate cazurile. Raportul EEF afirmă că „copiii de până la trei ani au fost capabili să se angajeze într-o gamă largă de comportamente metacognitive și de autoreglare, cum ar fi stabilirea obiectivelor de învățare și verificarea înțelegerii lor” (Stirling, P.).
- ✓ *Creștere emoțională și socială***.** Conștientizarea propriilor stări mentale permite elevilor să se gândească la cum să fie apreciați și încrezători în ei înșiși. De asemenea, sunt mai capabili să înțeleagă perspectivele altora (Sword, R.).
- ✓ De fapt, o abordare metacognitivă a predării nu necesită echipamente specializate și nici alte achiziții mari. Este nevoie doar ca profesorii să fie instruiți eficient în practicile metacognitive. Prin urmare, dezvoltarea profesională și oportunitățile de formare sunt principalele cheltuieli pentru integrarea metacogniției în educație.
- ✓ *Stimulează motivația*. Cercetările arată că metacogniția crește motivația elevului, deoarece elevii se simt mai în control în propria învățare. Elevii care folosesc strategiile metacognitive sunt mai conștienți de propria gândire și pot să fie niște elevi activi, care învață profund (Stirling, P.).

Practici ale metacogniției

Metacogniția presupune ca elevii să preia controlul asupra propriei învățări, EEF recomandând formarea metacogniției în același timp cu valorificarea conținutului subiectului tematic, în locul sesiunilor specifice de „învățare să înveți”. Se atestă unele aspecte importante

în acest sens (a) facilitarea învățării strategice prin structura și mediul lecției, când elevul își monitorizează progresul pe măsură ce învață. Pentru a-i ajuta să facă acest lucru, li se oferă anumite repere (pot rezolva, deoarece...; poate ar trebuie să-mi schimb strategia; sunt nedumerit de faptul că... etc.); (b) formularea umor sarcini provocatoare (sarcini dificile, dar pe măsură) **(**Sword, R.).

Prin urmare, reieșind din premise teoretice expuse mai sus, am realizat un mini-proiect de integrare a strategiilor metacognitive la lecțiile obișnuite pentru a ajuta elevii să-și îmbunătățească procesele de învățare strategică și de gândire. Abilitățile metacognitive sunt utile pentru toate subiectele, deoarece îmbunătățesc *modul în care* învață elevul, spre deosebire de *ceea ce* învață Am considerat că o modalitate de a face acest lucru poate fi cea ***în patru pași***:

1. Modelul de abordare metacognitivă;
2. Solicitarea ajutorului;
3. Ambalajul de testare;
4. Discuția metacognitivă.

Modelul de abordare metacognitivă.

Înainte ca elevii să poată folosi și evalua diferite strategii de învățare, ei trebuie să cunoască unele dintre aceste strategii. Ei trebuie învățați în mod explicit cum să învețe, precum și să li se ofere oportunități de a-și monitoriza și revizui cunoștințele. O modalitate de a face acest lucru este *modelarea* propriilor abordări metacognitive: în acest caz, le demonstrăm elevilor cum poate fi abordată o sarcină, ilustrând procesul de gândire în timp ce realizăm sarcina ca atare. Modelarea este procesul prin care profesorul prelucrează învățarea pentru elev ca un expert. Acesta îi permite elevului să lucreze alături de el, urmărindu-l îndeaproape. Conștient de expertiza sa, profesorul îi dezvăluie elevului prin exemplu, pas cu pas, mișcările și tehnicile activității respective, dar și reflecțiile sale, punctele forte și punctele slabe. Rolul profesorului scade treptat pentru a permite consolidarea abilităților autonome ale elevului. Elevul își poate asuma din ce în ce mai multă responsabilitate pe măsură ce devine mai competent. Acest model mai este cunoscut și sub numele de *eliberarea treptată a responsabilității*. Componentele acestui model sunt instruirea modelată, instruirea dirijată, cooperare între egali și învățarea independentă (Apud, ‹‹*Metacogniția – GPS-ul învățării* ››).

De exemplu, în cadrul unei lecții de limba engleză la clasa a VIII-a, elevii au avut sarcina să scrie un paragraf pentru un eseu despre „The Importance of Learning English”. Am explicat elevilor cum voi scrie un paragraf similar, folosind exemplul meu. Am scris pe tablă un paragraf despre importanța învățării limbii engleze și le-am explicat pașii pe care îi urmez: *Alegerea subiectului***:** Am explicat că am ales subiectul „The Importance of Learning English” pentru că este relevant pentru viața lor și le va folosi la examene.

*Structura textului***:** Am discutat despre importanța unei introduceri clare, a unui corp coerent și a unei concluzii concise.

*Selecția cuvintelor***:** Le-am explicat cum am ales cuvintele pentru a fi accesibile, dar și variate (ex: „communication”, „global opportunities”, „fluency”), pentru a evita repetitivitatea.

*Corectarea textului***:** Le-am arătat cum am revizuit paragraful, corectând frazele care nu erau suficient de clare sau care puteau fi îmbunătățite, cum ar fi schimbarea „important for work” în „essential for global job opportunities” pentru a suna mai profesionist.

În acest pas, am subliniat importanța fiecărei alegeri pe care am făcut-o în procesul de scriere și am arătat elevilor cum să-și planifice activitatea de scriere, să-și corecteze greșelile și să-și îmbunătățească textul pe măsură ce avansează. După ce am demonstrat procesul, elevii au fost încurajați să înceapă să scrie propriul lor paragraf pe același subiect, aplicând principiile

discutate, să se gândească la alegerea subiectului, structura propozițiilor, alegerea cuvintelor și corectarea greșelilor pe măsură ce scriu.

Comentarea rezultatelor

Dezvoltarea conștientizării metacognitive: Elevii au început să înțeleagă procesul activ de gândire din spatele scrierii, observând cum fiecare alegere influențează claritatea și coerența textului. Mulți dintre ei au devenit conștienți de importanța planificării și a revizuirii textului.
Provocările întâmpinate: Deși majoritatea elevilor au început să aplice în mod activ pașii metacognitivi, unii au avut dificultăți în a-și justifica alegerile de cuvinte sau structura frazelor. De exemplu, câțiva elevi nu au știut cum să evite frazele redundante și au avut nevoie de suport suplimentar.

Feedback-ul de la elevi: Elevii au exprimat că, deși inițial nu erau familiarizați cu acest proces de reflecție asupra gândirii lor în timpul scrierii, au simțit că le este mai ușor să-și îmbunătățească texte după ce au înțeles pașii și au văzut exemple concrete.

Acest pas a fost foarte util pentru dezvoltarea conștientizării metacognitive a elevilor. Prin exemplul meu și explicațiile detaliate, elevii au avut o bază solidă pentru a înțelege ce presupune scrierea unui paragraf bun și cum să aplice strategii de autoreglare în activitatea lor. Totuși, unii au necesitat mai mult timp pentru a internaliza procesul de corectare și reflecție asupra alegerilor lor.

Solicitarea ajutorului.

În loc să-i determinăm pe elevi să ridice mâinile de îndată ce au nevoie de ajutor, putem stabili niște reguli care să-i facă mai implicați în procesul de gândire. De exemplu, le putem solicita să meargă la un coleg – sau la un grup de colegi – pentru a discuta mai întâi și doar apoi să ne întrebe dacă nu pot găsi răspunsul împreună. De asemenea, putem încerca să-i determinăm pe elevi să se gândească exact la ceea ce trebuie să știe sau la ce parte din munca lor trebuie să o îmbunătățească, înainte de a veni la noi. Acest lucru îi ajută să practice învățarea autodirijată.

Astfel, după ce elevii au început să scrie paragrafele lor despre „The Importance of Learning English", le-am explicat că, în loc să ridice mâna imediat ce au o întrebare, vor avea câteva opțiuni pentru a solicita ajutor. Am stabilit câteva reguli pentru a-i implica mai activ în procesul de învățare:

1. Înainte de a veni la mine, am solicitat să se consulte cu un coleg sau cu un grup de colegi pentru a discuta despre întrebările sau dificultățile lor. Le-am sugerat să-și pună întrebări de genul: „Cum aș putea să îmbunătățesc această propoziție?" sau „De ce nu înțeleg această regulă gramaticală?"
2. Dacă nu reușeau să își rezolve întrebările prin discuții cu colegii, aveau permisiunea de a veni la mine pentru ajutor suplimentar. Însă am solicitat să se gândească mai întâi la ce anume nu înțeleg sau la ce parte din munca lor trebuie îmbunătățită.

Întreaga activitate a fost orientată spre dezvoltarea învățării autodirijate, iar acest pas le-a permis elevilor să devină mai responsabili în gestionarea propriilor dificultăți de învățare. Le-am explicat că acest proces îi va ajuta să devină mai independenți și mai încrezători în capacitatea lor de a rezolva problemele. Unii elevi au discutat eficient cu colegii lor și au găsit răspunsurile singuri, în timp ce alții nu au reușit să se exprime clar asupra dificultății lor și au venit direct la profesor pentru clarificări.

Comentarea rezultatelor

Implicarea activă a elevilor: Majoritatea elevilor au răspuns pozitiv la provocarea de a discuta mai întâi cu colegii lor. Aceștia au devenit mai activi în rezolvarea problemelor și au

început să aprecieze colaborarea. Mulți au fost capabili să identifice erori simple (de exemplu, folosirea greșită a unui timp verbal sau structurarea unei propoziții) și să le corecteze împreună cu colegii.

Dezvoltarea gândirii autodirijate: Elevii care au reușit să își identifice dificultățile înainte de a cere ajutor au demonstrat un progres semnificativ în gestionarea propriilor învățări. De exemplu, unii elevi au spus că au învățat să observe unde nu înțeleg clar un concept gramatical și au încercat să caute soluții prin autoexaminare.

Provocări întâmpinate: Cu toate acestea, unii elevi nu au fost complet capabili să identifice ceea ce nu înțeleg, iar acest lucru a dus la o dependență continuă de ajutorul profesorului. În plus, aceștia nu au avut întotdeauna suficiente strategii de rezolvare a problemelor când au lucrat în grupuri, ceea ce a dus la o oarecare confuzie.

*Feedback-ul elevilor***:** Unii elevi au raportat că preferă să se consulte cu colegii înainte de a veni la profesor, deoarece le dă mai multă încredere în abordările lor și le permite să își împărtășească ideile. Cu toate acestea, alți elevi au menționat că ar fi necesitat mai multe ghidaje inițiale pentru a înțelege cum să structureze corect întrebările atunci când cer ajutor.
Această abordare de a încuraja elevii să solicite ajutor într-un mod structurat, mai întâi între colegi și apoi la profesor, a fost eficientă în dezvoltarea abilităților lor de învățare autodirijată. Elevii au început să fie mai responsabili în procesul lor de învățare, iar învățarea colaborativă a ajutat la rezolvarea multor dificultăți.

Ambalajul de testare.

Acestea sunt fișe de lucru care conțin întrebări reflectorizante care îi ajută pe elevi să se gândească la performanța lor la un test. Le oferim elevilor atât înainte, cât și după ce primesc rezultatele și feedback-ul. Fișele de lucru oferite înainte de a primi feedback ar trebui să le solicite elevilor să se gândească la modul în care s-au pregătit pentru test – de exemplu, ce strategii de studiu au folosit. Cele oferite după feedback ar trebui să-l facă pe elev să reflecteze asupra greșelilor pe care le-a făcut și asupra modului în care s-ar putea pregăti diferit pentru a asigura un succes mai mare în viitor.

Comentarea rezultatelor

Reflecția asupra performanței: Elevii care au completat fișele înainte de feedback au avut o înțelegere mai clară a propriului proces de gândire. Mulți dintre ei au identificat corect părțile care le-au provocat dificultăți (de exemplu, utilizarea unui vocabular adecvat sau structura frazelor) și au recunoscut că nu au revizuit suficient textul înainte de a-l finaliza.

Recunoașterea greșelilor: După ce au primit feedback, majoritatea elevilor au fost capabili să identifice greșelile și să le corecteze. De exemplu, unii au realizat că au folosit greșit timpurile verbale sau că propozițiile lor nu erau suficient de clare. Mulți au apreciat că le-am oferit posibilitatea de a reflecta asupra greșelilor, deoarece i-a ajutat să înțeleagă mai bine ceea ce trebuie să îmbunătățească.

Îmbunătățirea strategiilor de învățare: Unii elevi au recunoscut că nu au folosit suficiente strategii de studiu, precum revizuirea activă sau practică suplimentară. Unii au declarat că vor încerca să își organizeze mai bine timpul de studiu și să folosească mai multe surse pentru a-și îmbunătăți vocabularul și înțelegerea gramaticii.

Provocări întâmpinate: Totuși, nu toți elevii au reușit să își exprime clar greșelile sau să identifice modalități concrete de îmbunătățire a strategiei lor de studiu. Unii au avut dificultăți în a analiza feedback-ul primit și au avut nevoie de mai mult ghidaj pentru a înțelege cum să aplice schimbările în practica lor viitoare.

Discuția metacognitivă implică să vorbim despre ceea ce gândim în timp ce îndeplinim o sarcină. Acest lucru poate ajuta elevii să se concentreze și să înțeleagă mai bine procesele lor de gândire. Am putea încerca să implementăm acest lucru modelând mai întâi cum să o facem – să lucrăm la o sarcină în fața clasei, vorbind cu voce tare în timp ce facem acest lucru – și apoi lăsând clasa să se ocupe. Întrebările pe care elevii ar trebui să le pună și să răspundă cu voce tare sunt: Ce știu despre acest subiect?; Am mai făcut o sarcină ca asta înainte?; Ce strategii au funcționat ultima dată?; Ce trebuie să fac mai întâi?; Cum mai fac?; Ce ar trebui să fac în continuare?;Ar trebui să încerc o altă strategie?; Cui pot cere ajutor?; Cât de bine m-am descurcat la această sarcină?; Ce aș putea face diferit data viitoare? (Apud, Sword, R.). Elevii care vorbesc cu voce tare sunt uneori priviți ca fiind o supărare sau o distragere a atenției în clasă. Cu toate acestea, vorbirea cu voce tare poate ajuta elevii să se concentreze și să-și monitorizeze procesarea cognitivă, precum și să-i ajute să dezvolte o înțelegere mai profundă a propriilor procese de gândire.

Am început prin a lucra la un alt paragraf despre „The Importance of Learning English" în fața clasei. Pe măsură ce scriam, am vorbit cu voce tare despre fiecare decizie pe care o luam, folosind întrebările metacognitive menționate anterior.

Comentarea rezultatelor

Conștientizarea proceselor de gândire: Majoritatea elevilor au arătat o creștere a conștientizării propriilor procese de gândire. Ei au început să reflecteze activ asupra modului în care își organizează ideile și asupra strategiilor pe care le folosesc în timpul scrierii. De exemplu, unii elevi au menționat că au început să planifice mai detaliat textul înainte de a-l scrie, gândindu-se la ce informații trebuie incluse și cum să le structureze într-un mod clar.

Implicarea în procesul metacognitiv: Elevii care au folosit întrebările metacognitive au devenit mai implicați în procesul de învățare. Aceștia au învățat să își monitorizeze progresul pe parcursul sarcinii și să identifice strategiile care funcționează și cele care nu sunt eficiente. De exemplu, unii elevi au conștientizat că folosirea unui vocabular mai simplu și mai precis le îmbunătățește claritatea textului.

*Provocările întâmpinate***:** Unii elevi au avut dificultăți în a vorbi cu voce tare, simțind că aceasta ar putea deranja colegii. De asemenea, câțiva nu au știut cum să își structureze gândurile în mod coerent atunci când își exprimaseră reflecțiile. În aceste cazuri, am intervenit pentru a le oferi un ghidaj suplimentar, încurajându-i să se concentreze pe pașii specifici ai sarcinii și să fie mai atenți la ce se întâmplă în mintea lor în timp ce scriu.

*Feedback-ul elevilor***:** Mulți elevi au spus că, deși la început le-a fost dificil să vorbească despre gândurile lor în timp ce lucrau, această tehnică i-a ajutat să își înțeleagă mai bine procesul de învățare. Unii au menționat că s-au simțit mai motivați să termine sarcina, deoarece s-au concentrat mai mult pe fiecare pas și pe reflecția constantă asupra muncii lor.

Astfel, eficiența strategiilor metacognitive a fost investigată experimental în cadrul unui grup de elevi de clasa a VIII-a, în cadrul lecțiilor de limba engleză. În ceea ce privește dezvoltarea abilităților de scriere și auto-reglare, elevii cu abilități metacognitive au avut performanțe mai bune cu 25% la nivelul cunoștințelor și capacităților de argumentare și structurare a unui text, comparativ cu grupul de control. De asemenea, elevii au înregistrat performanțe superioare în cadrul activităților de autoevaluare și colaborare, acești elevi demonstrând abilități superioare în rezolvarea sarcinilor.

Analiza a demonstrat că în cazul strategiilor metacognitive se înregistrează efecte pozitive la nivelul performanței academice, iar acestea se mențin mult timp după ce intervenția s-a finalizat. Mai mult decât atât, efectele utilizării strategiilor metacognitive asupra performanței elevilor au fost vizibile nu doar în cadrul lecțiilor de limba engleză, ci și în alte domenii ale învățământului, unde elevii au demonstrat o mai mare capacitate de învățare

autonomă și auto-reglare a procesului educațional. Aceste rezultate subliniază importanța și eficiența strategiilor metacognitive în îmbunătățirea performanței academice și în dezvoltarea unor abilități esențiale pentru succesul școlar pe termen lung.

BIBLIOGRAPHY:

1. Boubir, Naouel**.** « Une lecture du chapitre „Caractéristiques et pratiques de l'enseignant stratégique de Jacques Tardif ». În: *Synergies Brésil*, 2018, nr.13, pp. 69-79.
2. Brown, L. Arthur.‹‹ Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms››. În: Weinert, E. Friedrich, Kluwe, H. Rainer (ed.). *Metacognition, motivation, and understanding.* Erlbaum, 1987, (344 p.), pp. 65–116.
3. Flavell, H. John. ‹‹ Metacognitive aspects of problem solving. ›› În: Resnick, B. Linda (ed.). *The nature of intelligence*. London: Routledge, 2024, (378 p.), pp. 231–235
4. Flavell, H. John. ‹‹ Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry››. În: *The American Psychologist*, 1970, nr. 34 (10), pp. 906–911.
5. Jacobs, E. Jacquelyn, Paris, G. Sylvia. ‹‹Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. ›› În: *Educational Psychologist*, 1987, nr. 22, pp. 255–278.
6. Kuhn, Deanna. ‹‹ Metacognitive development››. În: *Current Directions in Psychological Science*, 2000, vol.9, nr.5, pp.178–181.
7. ‹‹Metacogniția – GPS-ul învățării. ›› Disponibil: https: //www.sucitoruldeminti.ro /reflexiv-in-educatie/metacognitia-gps-ul-invatarii.
8. Sword, Rosalyn. *Metacognition in the Classroom: Benefits & Strategies* 2021. Disponibil: https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/metacognition-in-the-classroom/
9. Schraw, Gregory, Moshman, Donald. ‹‹ Metacognitive Theories ››. În: *Educational Psychology Review*, 1996, vol.7, nr. 4, pp. 351-371.
10. Stirling, Philip. ‹‹ What Is Metacognition And Why Does It Matter For Education. ›› 2024. Disponibil: https: // thirdspacelearning. Com /blog/ what-is-metacognition.
11. ‹‹ Strategiile metacognitive ››. Disponibil: https://brio.ro/adviser/strategiile-metacognitive/info/13
12. Veenman, V. J. Marcel, Van Hout-Wolters, H. A. M. Barbara, Afflerbach, Philip. ‹‹ Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations ››. În*: Metacognition and Learning*, 2006, vol.1, nr.1, pp.3–14.
13. Veenman, V. J. Marcel, Wilhelm, Peter., Beishuizen, J. Jan. ‹‹ The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective››. În: *Learning and Instruction*, 2004, vol.14, nr.1, pp. 89–109.
14. Vlasova, Olga. ‹‹ What strategic learning is and how it boosts professional and personal growth ››. Disponibil: https://seturon.io/blog/what-is-strategic-learning.

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ADVANCING THE STUDY OF MEDICAL HUMANITIES

Laura Ioana Leon
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iași

Abstract: *Medical Humanities explore the human dimensions of healthcare, encompassing literature, philosophy, history, ethics, and the arts as they relate to medicine. Traditionally, these fields emphasize interpretation, critical reflection, and cultural context. The rapid growth of artificial intelligence (AI), however, offers new opportunities to extend and transform the study of medical humanities. This paper argues that AI can enrich medical humanities education by enabling large-scale textual analysis, supporting novel modes of interpretation, enhancing pedagogy, and opening new forms of creative expression. At the same time, the integration of AI requires a critical framework to avoid reductionism and to preserve the central role of human meaning-making. We propose a model of "critical AI humanities" that leverages computational capacities while foregrounding the interpretive and ethical commitments of medical humanities.*

Keywords: *AI, Medical Humanities, medical students, foreign language teaching, healthcare settings.*

Medical Humanities explore the human dimension of healthcare, drawing from many disciplines such as philosophy, history, ethics, and the arts. It basically studies the ways in which all these relate to Medicine and, by and large, seeks to train medical students in getting a more comprehensive understanding of the patient, enabling them to develop skills meant to strengthen this relationship. The rapid growth of artificial intelligence (AI), however, offers new opportunities to extend and transform the study of Medical Humanities. Though this paper will try to show how AI can enrich Medical Humanities, also underlying what areas should be carefully explored in order to avoid overpassing boundaries in terms of work ethic and the protection of patients' data, we cannot really say that that things are very clear in this respect. As Louise Hatherall has pointed out, "Medical humanities methodologies might also be leveraged to capture the static and changing human experience of health in this vast social, cultural, and technological landscape. Attitudes toward the use of intelligent systems in health are complex, messy, and sometimes contradictory" (Hatherall 2024). Protection of data has probably been the most important issue debated in relation to the use of AI in healthcare. Zohaib Tariq gives a thorough explanation this, discussing the differences between medical data and health data, each having different regulation standards based on the cultural background. Nonetheless, it seems that medical data is subject to more strict regulations, while health data is being dealt with in a more relaxed way: "Medical data is subject to strict regulations, and healthcare providers and organizations must implement measures to protect the privacy and security of this information. On the other hand, health data is not subject to the same strict regulations, but there are still some privacy and security concerns associated with this information. In light of these regulations and concerns, it is important for digital health apps to be transparent about the types of data that they collect, store, and use. Apps should also implement measures to protect the privacy and security of health data, such as encryption,

secure data storage, and privacy policies. Additionally, apps should be clear about the purposes for which they collect and use health data and should only use this information for the purposes for which it was collected" (Tariq 2023).

Medical Humanities have emerged as a vital component of healthcare research and education, offering critical insights into empathy, patient experience, professional identity, and the ethical complexities of medical practice. Moreover, Louise Hatherall, citing a study carried out in 2023 by the Ada Lovelace Institute, shows the fact that people to dot trust the use of AI in the field of healthcare: "Navigating these challenges requires more than purely technical solutions: a system which significantly improves human health but which is not used because people do not trust it will not benefit patient outcomes regardless of its ability to do so. Medical humanities methodologies have the capacity to go beyond the technical: addressing social, ethical, and cultural questions about how, when, and why we embrace or reject new technologies" (Hatherall 2024). Yet the study of Medical Humanities has often been constrained by limited access to data. So, it will probably take some time until people and patients gain some trust in the actual progress that can be brought up by AI in healthcare. Artificial intelligence, on the other hand, particularly in the area of natural language processing, has the potential to expand the methodological toolkit of scholars in Medical Humanities. While AI is frequently discussed as a clinical tool, its role as a research and pedagogical resource in Medical Humanities is yet to be explored in order to make sure boundaries are not crossed. One of the central practices in Medical Humanities is the interpretation of texts, ranging from patient narratives to medical case reports, historical documents, and works of literature. Specialists in the field, who have already researched into what AI can do to improve the field of Medical Humanities, mainly referred to the fact that AI-enabled text mining and natural language processing can identify patterns in medical literature, being able to gather information from significant amounts of data: patients' medical histories, archives that store information about the way in which protocols are handled and various issues addressed, being able, at the same time to identify if all these are applied based on some cultural references. Likewise, AI used in such context may also show how medicine has progressed throughout centuries – we mainly refer here to the ways in which some illnesses have received better treatments, or how suffering and healing have evolved from a cultural point of view. Likewise, AI is able to identify any shifts in the terminology used or the representation of some diseases. If the main role of Medical Humanities has already been established, that of cultivating empathy, reflection and critical thinking, we have to see how AI can support all these aims, in order to be able to formulate some plans that can be applied in class so that medical students could benefit from such training. If the main role of Medical Humanities has already been established, that of cultivating empathy, reflection and critical thinking, we have to see how AI can support all these aims, in order to be able to formulate some plans that can be applied in class so that medical students could benefit from such training. With the development of AI there could be created some platforms that would provide medical students with content related to clinical specialties. Moreover, based on the data stored on case scenarios, AI may generate simulations that would allow students to engage with complex narratives delivered by patients. Furthermore, all these could be studied in various cultural contexts, encouraging the debate on bioethical issues, policy documents or global health data.

Visual arts and narrative, as part of Medical Humanities, can also benefit from the tools offered by AI. Based on patient narratives, AI can help in creating visualizations of illness experiences, emphasizing the importance of empathy in healthcare. It can also take medical students through the entire evolution of art related to the representation of body and disease. All these may help students to understand better the idea of suffering as it is experienced by patients. Nonetheless, each time these tools are used, proper guidance is needed as there should

not be any ethical issue involved in using all this content and material. Today, probably this is the most important issue brought by the use of AI in healthcare settings. The best way to avoid such issues is to develop critical AI literacy, creating the setting for specialists from various domains to collaborate. Cultural awareness is very important as each example should be judged in its own cultural context. Undoubtedly this whole new perspective upon Medical Humanities comes with its challenges that require the establishment of a new way of teaching, meaning the development of a new methodology and some new teaching techniques. The scope of this endeavor should be clearly established, thus generating new insights into the representations of illness and care. Therefore, the most important thing lying at the foundation of such an attempt should be focusing on the idea of improving the patient's experience in medical care, showing thus commitment to human meaning, dignity and justice.

It is the only way the study of medical humanities would benefit from artificial intelligence, provided its integration is thoughtful and ethically grounded. By extending textual analysis, enhancing pedagogy, and opening new creative possibilities, AI can help the field engage more deeply with the complexities of health, illness, and human experience. The future of medical humanities may thus depend not on resisting AI, but on shaping its use in ways that uphold the interpretive and ethical richness that define the discipline. Since cultural awareness has already been mentioned, it is very important, while discussing the use of AI in relation to Medical Humanities, not to forget that Medical Humanities can avoid one of the major issues resulting from the use of AI. Medical Humanities provide critical insights into the cultural, ethical, and narrative dimensions of healthcare. Thus, within this field, cultural studies analyze how illness and medicine are embedded in broader social contexts. This cultural side is very important when it comes to avoid any kind of bias in medicine. The same study by Zohaib Tariq, about integrating AI and humanities in healthcare, states that AI may be useful in giving some perspective how to treat a patient as an individual, but at the same time, it may replicate any cultural bias that has already been formulated: "A patient's biological and clinical information may be analyzed by AI algorithms to create individualized treatment regimens that are tailored to their particular requirements and problems. This might lessen the possibility of negative medication responses and assist to guarantee that patients get the best care possible for their unique illnesses. Nevertheless, there are significant ethical and societal issues that must be thought about despite the numerous potential advantages of AI in the field of medical humanities.

One of the key worries is the possibility for AI algorithms to encourage prejudice against particular demographics and perpetuate preexisting biases in the medical system. In order to overcome this problem, it is crucial to make sure that AI systems are fully unbiased-tested before being used widely and that they have been trained on a variety of representative and varied data sets" (Tariq 2023). This perspective is mainly important when we come to use narrative medicine. This is a territory that allows us to see the importance of patients' stories in clinical practice. The use of AI in these areas offers new opportunities to expand scale, enhance interpretation, and democratize access to cultural and narrative resources. By means of AI, we can explore new opportunities, develop our interpretation of possible solutions to various problems, and have access to cultural and narrative resources. Nonetheless, as Louise points out, this lack of trust in the benefits given by AI in healthcare is quite artificial as nowadays every gesture of ours relies on using an electronic device and, implicitly, to some degree, AI: "It can feel as if stories about artificial intelligence (AI) are everywhere. It seems impossible to open a newspaper (or a blog!) without seeing a story about how AI will save the world, end the world, or at the very least change it in some way. Health has become a key site of focus for AI development, where systems using AI have been heralded as likely to contribute to huge leaps in patient care, improved health outcomes, and more manageable workloads for

staff" (Hatherall 2024). If we are able to create the necessary ethical background to use the large access to the analysis of these cultural outcomes, we can say AI can be seen as serving multiple purposes in healthcare settings.

In an era when specialists complain about the fact that healthcare professionals no longer give the necessary importance to storytelling in medical care, relying mainly on lab tests (i.e. technology), AI can perform some tasks that would bring this power back to healthcare providers. There are many specialties in medicine in which AI is used – these contexts being those that do not involve interaction with the patient. As Zohaib Tariq points out in their study on integrating AI and Medical Humanities in healthcare, it seems that the AI systems used nowadays in order to help formulate a correct diagnosis are by far more effective than the conventional ones: "Medical personnel may swiftly and effectively identify illnesses using AI systems and machine learning techniques, which saves time, money, and effort compared to conventional diagnostic processes. To discover disorders like heart disease and cancer that might not be immediately obvious to the human eye, AI algorithms can be used to evaluate medical pictures like X-rays and MRI scans. This may reduce the amount of time it takes to make a diagnosis and lower the possibility of making an incorrect one. The analysis of vast volumes of data is a crucial use of AI in healthcare humanities. Data patterns may be found using AI algorithms, resulting in better and more precise diagnoses. AI algorithms, for instance, can assist in identifying patterns in the occurrence of specific diseases and can assist in identifying groups that are more likely to acquire particular ailments. The development of focused preventative measures and therapies can then be made possible by this knowledge" (Tariq 2023). The same dilemmas regarding the improvement of the doctor-patient relationship using AI are expressed in Kirsten Osterr's study, *Artificial Intelligence and Medical* Humanities (2022). The author is very specific about three important details that need to be taken into account: how representations of AI in healthcare shape the notions of accessinility, augmentation and empathy, identification of how definitions of health, illness, intervention and care are filtered through the lens of AI, and how AI mediates and renders invisible discriminatory interpretations of identity as it constructs and analyzes user profiles (Osterr 2022). The conclusion of the study is that everything should be considered in its own cultural frame: "While AI is already being utilized around the world (Feldstein 2019), the contexts for AI in healthcare must be seen through geographically specific frameworks, as the regulatory and cultural factors shaping their use vary widely by national and regional specificity" (Osterr 2022). AI-driven methods can process vast cultural archives, analyze complex narrative data, and create platforms for cross-cultural understanding. With cultural studies, AI may become an important tool in helping to give access to how medical representation of a specific thing is in literature, film or art. When displaying these we may identify recurring themes about illness and caregiving. Ultimately, AI has the ability to completely change our knowledge of the human body and illness, in addition to enhancing the precision and speed of diagnostic purposes (Tariq 2023). The major issue here is again the patients' protection of data as in the first part of the medical interview, as they present their complaint and are taken their medical history, they are supposed to reveal many personal details. Tariq expresses his concern in this respect as well: "A branch of the medical humanities known as narrative medicine uses storytelling in the medical setting to enhance patient-provider communication. By encouraging patients to share their stories and educating healthcare professionals to listen and respond with compassion and empathy, it hopes to advance a more patient-centered approach to healthcare. This method is predicated on the notion that by listening to and interacting with patients' stories, healthcare professionals may better comprehend the patient's experience and deliver treatment. Patients' stories are thought to include important information about their health and welfare" (Tariq 2023).

The next important step ahead is the encouragement to make comparative studies that would lead to a broader understanding of how health practices are being dealt with in specific cultural contexts. As far as the narrative is concerned, i.e. both listening to the patient and interpreting their stories in order to give a correct diagnosis, AI can help in identifying various patterns of narratives within a large number of patients coming from different cultural backgrounds. Likewise, in the process, AI can also detect emotional patterns and identify various gaps in the way the narrative is delivered. These gaps mainly have in view the doctors' use of questions (the right amount and balance between open and end questions), the identification of the patients' main concerns. The patients are likely to display some cues that would indicate their sources of stress. AI can definitely help a lot in this respect as well, supporting cross-cultural engagement, enabling an interpretation of the narratives based on cultural context. In order to achieve al the benefits of such an attempt, we have to keep in mind the most important values such as empathy, meaning and context.

It is probably very hard to anticipate at this point all the benefits and the drawbacks of using AI in healthcare. It undoubtedly helps a lot, but it also comes with its challenges, some of which will surely be solved within some time. AI is not that new, after all, but the rapid development that we witness today probably makes it look, at times, like a territory that may be menacing from many points of view. Job displacement may be one of these menaces – surprisingly enough even for the field of healthcare where approximately 30 years ago no one would have foreseen such a possibility. However, in order to get the most out of it, we should focus only on those aspects whose boundaries are already established and benefits are known. Progressively, all the issues that may come along, may be analyzed with the utmost care, keeping in mind that the ultimate purpose of all these efforts are to offer patients better care: "The advancement of technology has dramatically changed the healthcare industry in recent years, leading to the development of innovative approaches to healthcare delivery and management. One such approach is technological mediation of care, which refers to the use of technology to support and enhance the delivery of healthcare services. Technological mediation of care encompasses a wide range of tools and techniques, from telemedicine and electronic health records (EHRs) to artificial intelligence (AI) and mobile health" (Tariq 2023). Having this thing in mind and trying to keep pace with all the advancement of technology, things should never go wrong. Regulations should be strict and re-taken for updates periodically, while healthcare professionals should run programs that would enable them to understand the progress of technology. Paglialonga's emphasis in his study on the importance of Medical Humanities in the age of AI is exactly upon this thing: "In an increasingly globalized and technological world, ensuring inclusive access to care and effective communication between patients and healthcare professionals is a key priority. Medical education must therefore train professionals who are not only technically competent, but also capable of empathy, ethical reasoning, and human connection. Artificial intelligence, far from being a neutral tool, can support these goals – if guided by an education model rooted in human values" (Paglialonga 2025). As we cannot oppose progress, we should probably be able to see the benefits of AI integration into healthcare, benefits that should always outweigh the drawbacks. In terms of drawbacks, at this point we have to struggle with the patients' lack of trust in AI used in healthcare and the imminent prognosis of people losing their jobs as technology seems to gradually replace humans in some areas. Healthcare has been always regarded as the last area where such a thing would be possible, but we can see nowadays how patients already speak to robots or use applications to schedule an appointment, they also have easy access to their medical information, through the same apps, a detail which is after all by far more effective as it is a means of gaining time, patients no longer needing to call their medical practitioners. For the time being, all these function better in multicultural contexts and medical

students will probably get better training in those multicultural contexts that allow diverse cognitive styles and social backgrounds (Charon 2006). Overall, AI can help us change our knowledge of the human body, improving the time doctors spend with the patient, without losing human touch.

BIBLIOGRAPHY:

1. Charon, Rita (2006). **Narrative medicine. Honoring the stories of illness.** New York: Oxford University Press.
2. Hatherall, Louise (2024). **Medical Humanities and Artificial Intelligence: Boundaries, Methodologies, Practice** on https://thepolyphony.org/2024/06/28/medical-humanities-artificial-intelligence/.
3. Osterr, Kirsten (2022). **Artificial Intelligence and Medical Humanities** in ***Journal of Medical Humanities*** 43:211-232, https://doi.org/10.1007/s10912-020-09636-4.
4. Paglialomga, Marco & Cristina Simonetti (2025). **Beyond the algorithm: the importance of medical humanities in the age of AI** in ***Monash Bioethics Review***, https://doi.org/10.1007/s40592-025-00259-w.
5. Tariq, Zohaib (2023). **Integrating Artificial Intelligence and Humanities in Healthcare** on https://www.researchgate.net/publication/368507556_Integrating_Artificial_Intelligence_and_Humanities_in_Healthcare.

THE PSYCHOLOGIST'S ACTIVITY IN DEVELOPING RESILIENCE IN ADOLESCENTS

Maria Pleșca, Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The study addresses the psychologist's role in developing resilience among adolescents raised in „at-risk" families. The psychological intervention program was designed based on the main perspectives of resilience researchers, various conceptual approaches to its structure, and the specific characteristics of resilience during adolescence. The psychologist's work is grounded in the premise that resilience to stress is a key resource for overcoming difficulties.*

Resilience is defined as a system of beliefs and attitudes that enables individuals to: engage with interest in complex situations; control and manage these situations; take calculated risks; and perceive even negative events as learning experiences, thereby coping successfully with challenges. Psychological intervention is an essential method for building resilience, as it increases adolescents' activity, engagement, and self-efficacy.

One of the most important aims of this research is to help the younger generation cope with stressful situations while maintaining inner balance, performance, and life satisfaction—relying on their own potential and constructive social interaction. Developing resilience is particularly important during adolescence, a period when young people shape their self-image, values, goals, and understanding of their place in the world, which largely determines their future life path. Resilience-oriented development in adolescents contributes to a deeper self-understanding and to successful social adaptation among peers and within society. This is especially relevant for adolescents from at-risk families, who often face relationship difficulties, low self-esteem, and limited personal development.

***Keywords*:** *psychologist's role, adolescents, resilience, "at-risk" families, psychological intervention*

INTRODUCERE

Dezvoltarea personalității este un proces complex și multifactorial, influențat de condiții și factori care, pe de o parte, generează progres, iar pe de altă parte, pot determina elemente de regres. În contextul lumii moderne, multipolare și complexe, individul, ca subiect al cunoașterii, comunicării și acțiunii, se confruntă frecvent cu factori de risc care obstrucționează dezvoltarea personală pozitivă. Acești factori pot fi de natură subiectivă sau obiectivă.

Factorii de risc obiectivi sunt legați, în principal, de mediul stresant contemporan și de tendințele de dezvoltare socială, care exercită o influență negativă asupra individului. Este de notorietate faptul că o mare parte a populației suferă de stres, ceea ce afectează nu doar sănătatea individuală, ci și coeziunea socială. Starea și viitorul societății moderne sunt puternic determinate de caracteristicile și competența socială a tinerei generații. Stresul este adesea o consecință a confruntării cu circumstanțe de viață dificile, evenimente și situații pe care individul le evaluează negativ și le percepe ca fiind complexe, epuizându-i potențialul personal și barierele de adaptare.

Această realitate impune două direcții de analiză esențiale:

1. Intervenția asupra factorilor interni: este imperativă cultivarea acelor caracteristici, calități, atitudini, orientări valorice și nevoi care să permită persoanei să-și stabilească obiective conștiente, să aleagă căi eficiente de atingere a acestora, să rezolve constructiv problemele și contradicțiile inerente și să facă față factorilor de risc din mediul înconjurător. În acest sens, o calitate crucială devine rezistența la schimbare (sau adaptabilitatea), care îmbină adecvarea reacției la transformările actuale cu capacitatea de dezvoltare, asigurând astfel o eficiență sporită în condițiile prezente.
2. Identificarea condițiilor externe: Este necesară determinarea acelor condiții externe care să favorizeze actualizarea potențialului existent al personalității și dezvoltarea calităților esențiale pentru depășirea problemelor, crizelor și stresului, precum și pentru creșterea și perfecționarea de sine.

Capacitatea unei persoane de a gestiona influențele negative, obstacolele și situațiile dificile din viață necesită, pe lângă existența potențialului personal și a caracteristicilor individuale necesare, și o educație adecvată. Succesul acesteia depinde în mare măsură de măsura în care părinții țin cont de particularitățile psihologice ale copiilor și de specificul relațiilor lor sociale, utilizând strategii eficiente de *coping* (mecanisme de adaptare). Manifestările negative ale comportamentului deviant la copii sunt, de altfel, asociate cu disfuncționalitățile familiale [1, p.25].

Având în vedere cele menționate, una dintre sarcinile prioritare ale cercetării actuale este dezvoltarea capacității tinerei generații de a gestiona situațiile stresante, menținându-și echilibrul interior, performanța și satisfacția față de viață, prin valorificarea propriului potențial și interacțiunea socială constructivă. Soluționarea acestei sarcini se realizează prin dezvoltarea țintită a rezilienței la elevi. Reziliența devine deosebit de relevantă în perioada adolescenței — o etapă definitorie în care se cristalizează imaginea de sine, obiectivele, valorile și locul în lume, determinând, în mare măsură, parcursul ulterior al vieții. Dezvoltarea orientată a rezilienței la adolescenți contribuie la o mai bună dezvăluire interioară a personalității și la o adaptare socială de succes în grupul de colegi și în societate. Acest aspect este crucial mai ales pentru adolescenții proveniți din familii „de risc", caracterizate prin dificultăți relaționale, stimă de sine scăzută și dezvoltare personală deficitară [5, p.227-232].

Prin urmare, problema eficienței activității de dezvoltare a rezilienței la adolescenții din familiile „de risc" — menită să optimizeze formarea personalității lor în contextul interacțiunii sociale — reprezintă un interes special de cercetare.

REVIEW AL LITERATURII

Problemele teoretice ale rezilienței sunt studiate activ în literatura de specialitate de către autori precum S. Kobeisa, S. Madii, S. Kakh, D. Khoshaba-Maddi, D. Kutel, D. Veibi, H. Li și alții [apud.7].

Rezistența la stres și un anumit grad de „viabilitate" depind în mod esențial de resursele personalității. Interesul psihologilor pentru aceste resurse interne a generat în știință abordarea bazată pe resurse, o paradigmă cu o tradiție bogată.

Prezența anumitor resurse la un individ indică posibilitatea reală de a compensa sau de a gestiona problemele personale și de viață. În schimb, absența sau slaba lor expresivitate semnalează un deficit de resurse interne și o capacitate redusă de a face față dificultăților [3, p.187]. Abordarea bazată pe resurse subliniază procesul de distribuire a resurselor, care explică de ce unele persoane reușesc să-și păstreze sănătatea și să se adapteze cu succes, chiar și în ciuda circumstanțelor de viață diverse și dificile. Teoriile din acest domeniu postulează existența unui complex de resurse cheie care gestionează și direcționează întregul fond de resurse al individului [4, p.65].

De exemplu, M. Seligman [8] consideră optimismul ca fiind principala resursă în gestionarea stresului, în timp ce S. Maddi propune conceptul de „reziliență” ca fiind una dintre resursele principale care influențează utilizarea strategiilor de *coping*. Autorul definește reziliența ca o trăsătură personală integrală, responsabilă pentru succesul individului în depășirea dificultăților vieții [6]. El consideră că reziliența include trei componente relativ autonome:

1. Implicarea în procesul vieții.
2. Încrederea în controlul evenimentelor importante din viața proprie și disponibilitatea de a le controla.
3. Acceptarea provocărilor vieții sau a riscurilor.

Componentele rezilienței se dezvoltă în copilărie și, parțial, în adolescență, deși pot fi cultivate și mai târziu. Dezvoltarea lor depinde în mod decisiv de relațiile părinților cu copilul. S. Maddi a identificat factori care influențează pozitiv formarea convingerilor de reziliență:

- Sentimentul de a avea un scop în viață, dezvoltat prin intermediul adulților importanți.
- Cultivarea încrederii și menținerea unor standarde înalte.

Dezvoltarea rezilienței în copilărie este influențată negativ de:

- Stresul din copilărie (boli grave, dificultăți materiale, divorțul părinților etc.).
- Lipsa de sprijin și încurajare din partea celor apropiați.
- Lipsa de implicare sau alienarea față de adulți.

Reziliența atenuează efectele situațiilor stresante și ajută persoana să-și mențină sănătatea în situații de stres și incertitudine, acționând prin cinci mecanisme principale:

1. Evaluarea modificată: persoana evaluează schimbările din viață ca fiind mai puțin stresante.
2. Motivație: crearea unei motivații pentru gestionarea transformativă (constructivă) a situațiilor.
3. Reacția imunitară: întărirea reacției imunitare la stres.
4. Responsabilitate: creșterea responsabilității față de sănătate.

Sprijin social: căutarea unui sprijin social activ, care facilitează gestionarea transformativă [6].

Sistemul propus de S. Maddi reduce riscul problemelor de sănătate cauzate de stres și tensiune pe două căi:

1. Reducerea tensiunii: prin adoptarea unui stil de viață sănătos.
2. Reducerea stresului cotidian: prin gestionarea schimbărilor distructive și a conflictelor cronice în așa fel încât, prin transformarea lor, să se reducă gradul lor de stres.

Reducerea stresului cotidian duce la slăbirea reacției la stres, diminuând riscul apariției problemelor de sănătate. Acest efect necesită ca procesul de transformare să includă o direcție conștientă a activității. Orientarea conștiinței implică extinderea perspectivei și aprofundarea înțelegerii sensului circumstanțelor stresante, făcându-le să pară mai puțin amenințătoare și dezvăluind căile de depășire. Reorientarea acțiunilor este legată de realizarea unui plan care integrează circumstanțele stresante într-un context de viață mai general [7, p.58].

Astfel, grija pentru sănătate, gestionarea transformatoare și obținerea de sprijin social (ajutor și încurajare) pot spori reziliența. La rândul său, reziliența este cea care formează motivația necesară pentru a se angaja în aceste modalități eficiente de gestionare (grijă pentru sănătate și interacțiuni sociale de sprijin). În contrast, autocompătimirea ca victimă nefericită și respingerea de sine pot contribui la slăbirea rezilienței. O reziliență deficitară privează oamenii de energia și motivația necesare pentru a-și alege viitorul.

Adolescența reprezintă o etapă deosebit de sensibilă în formarea rezilienței la stres. La această vârstă, individul începe să fie puternic influențat de factorii externi și de factorii interni (E. Erikson). Modul în care adolescentul învață să gestioneze acești factori nefavorabili —

externi și interni — va constitui tiparul fundamental de atitudine față de problemele viitoare [apud.7].

Problema dezvoltării rezilienței la stres este extrem de actuală în cazul adolescenților care provin din familii „de risc". Noțiunea de familii și copii „de risc" se referă la influența unor factori nedoriți care pot avea un impact negativ asupra personalității copilului. Potrivit studiilor realizate de M. Bowen, D. Winnicott, V. De Goljak, K. Rogers, A.A. Shutzenberger, M. Bowen, D. Olson în majoritatea cazurilor, această categorie de adolescenți manifestă abateri comportamentale și de dezvoltare a personalității, incluzând: dificultăți de adaptare: incapacitatea de a se comporta adecvat în public sau de a se adapta la medii și circumstanțe noi; comportamente deviante: furt, minciună, cruzime, agresivitate, vagabondaj și diverse forme de comportament delincvent; lipsa motivației și a valorilor: pierderea interesului învățare, lipsa orientărilor valorice, a normelor morale și etice, precum și a spiritualității, obiceiuri nocive: consum de alcool, droguri, fumat, toxicomanie și limbaj obscen [apud.4]. Acești adolescenți se caracterizează prin superficialitate emoțională, dificultăți în relațiile cu ceilalți și tulburări în sfera conștiinței de sine (oscilând între sentimentul de permisivitate și cel de inferioritate). De asemenea, în relațiile cu adulții, manifestă adesea un sentiment de inutilitate și o pierdere a valorii proprii și a valorii celuilalt [3].

Majoritatea adolescenților din familiile „de risc" se confruntă cu sentimente de singurătate și neputință, percepute ca o imposibilitate de a schimba relațiile cu părinții, profesorii, colegii sau de a lua decizii și de a trage concluzii în mod independent.

CONCLUZII ȘI DISCUȚII

Activitatea psihologului în formarea rezilienței la adolescenți, inclusiv la cei din „grupul de risc", se realizează prin optimizarea intervenției asupra următoarelor trei sfere:

1. Sfera cognitivă: vizează formarea gândirii raționale, identificarea erorilor cognitive care duc la experiențe și comportamente inadecvate, precum și dezvoltarea abilităților de stabilire a obiectivelor și de planificare a acțiunilor.
2. Sfera emoțională: asigură dezvoltarea ascultării active și a empatiei, alături de capacitatea de a formula cereri ferme în caz de încălcare a acordurilor și de a reacționa optim la critica justă sau injustă. De asemenea, include exersarea cererii și a refuzului.
3. Sfera comportamentală: implică consolidarea noilor forme de comportament și dezvoltarea unor abilități concrete care permit adaptarea eficientă la condiții noi sau schimbate.

Sistemul de formare a rezilienței pentru adolescenții din „grupul de risc" poate include activități organizate în cadrul orelor de studiu sau, cu o eficiență sporită, în cadrul sesiunilor de training special constituite. Deoarece reziliența ca trăsătură de personalitate se manifestă în interacțiunea umană și în comunicarea de grup, este esențial ca formarea acesteia să se realizeze în condiții de lucru în grup.

Unul dintre beneficiile dezvoltării rezilienței este îmbunătățirea mecanismelor de adaptare, cum ar fi dezvoltarea simțului umorului, care oferă capacitatea de a percepe latura comică chiar și în situațiile dureroase.

Scopul principal al sesiunilor de training pentru dezvoltarea rezilienței este extinderea conștientizării și a conștiinței de sine a individului la nivelul celor trei sfere fundamentale: cognitivă, afectivă și comportamentală. În cadrul sesiunilor de training, formarea rezilienței la adolescenții din „grupul de risc" se structurează pe două direcții esențiale:

1. Conștientizarea conceptului de reziliență: în această etapă, adolescenților li se prezintă modelul de comportament rezilient și se realizează o analiză detaliată a acestuia. Accentul se pune pe strategiile eficiente de depășire a dificultăților, pe atingerea sensului vieții și pe dezvoltarea atitudinilor existențiale (valorizarea vieții). Acest

demers vizează, în primul rând, stimularea interesului și a motivației adolescentului pentru propria dezvoltare.

2. Exersarea abilităților și competențelor de reziliență: activitatea în această direcție presupune învățarea și consolidarea abilităților durabile de reziliență. Metodele principale sunt exercițiile de training și jocurile de rol, care permit aplicarea imediată a noilor competențe în situații simulate de interacțiune.

Trainingul organizat de psiholog orientat spre dezvoltarea rezilienței la elevii adolescenți este structurat pe patru etape distincte: introducere, conștientizare, reevaluare și acțiune.

La *etapa de introducere*, care este importantă pentru stabilirea unui cadru securizant și propice învățării, se realizează familiarizarea participanților: se realizează prin utilizarea unor diverse tehnici de spargere a gheții (ice-breaking), se constituie o relație de încredere între participanți și psihologul, care adoptă o strategie de contact participativă; se efectuează o evaluare inițială pentru ca individul să ajungă la conștientizarea propriei situații și a necesității de a se schimba.

O metodă eficientă de autodiagnosticare utilizată în etapa de pregătire este întocmirea unor liste de tip „calitățile mele" și „deficiențele mele". Analiza acestor liste (de exemplu, selectând 5-7 caracteristici) îl ajută pe adolescent să identifice trăsăturile de personalitate nedorite (precum anxietatea, sentimentul de inferioritate, iritabilitatea, dependența de opinia altora) pe care dorește să le elimine, reducă sau gestioneze. Identificarea acestor trăsături contribuie la stabilirea obiectivelor clare de dezvoltare a calităților dorite.

La *etapa de conștientizare*, participanții la training internalizează ideea că își pot perfecționa calitățile personale, facilitând astfel interacțiunea de succes cu ceilalți și atingerea obiectivelor personale în viață. Psihologul gestionează analiza rezultatele autodiagnosticării, identifică cauzele necunoscute ale stilului de interacțiune neproductiv, se conștientizează și se evaluează alternativele posibile la comportamentul nedorit.

La *etapa de reevaluare*, se ia decizia fermă de a schimba comportamentul. Schimbarea este catalizată atât de procesele cognitive de reflecție, cât și de cele afective și evaluative de analiză a comportamentului.

În cadrul sesiunilor de training, prin jocuri și simulări de situații problematice, adolescentul devine: mai independent; capabil să conștientizeze consecințele trăsăturilor de personalitate nedorite; apt să ia decizia de a-și modifica comportamentul neadecvat în comunicare, activitate și cunoaștere.

La *etapa de acțiune* participanții aplică, într-un context real, cunoștințele și abilitățile dobândite în timpul sesiunilor, în vederea unei interacțiuni productive. Se practică discuțiile de grup privind rezultatele aplicării în situații reale (confruntarea cu dificultăți și probleme) și tehnici ce oferă fiecărui membru un cadru de sprijin. Acest sprijin se manifestă prin empatie deschisă și de încredere, înțelegere și ajutor concret. Aprobarea rezultatelor de către grup constituie o recompensă socială puternică pentru schimbările comportamentale reușite.

În cadrul activității de intervenție psihologică și al consultărilor individuale, este esențială respectarea unei strategii de dezvoltare personală care să transforme manifestările negative la nivelul structurilor motivaționale, intelectuale, afective și comportamentale ale personalității.

Potrivit lui S. Maddi, reziliența se perfecționează prin trei tehnici principale:

- Reconstituirea situațiilor (Role-Playing). Cu ajutorul imaginației se stabilesc și se reproduc situații stresante care trebuie rezolvate. Reconstrucția permite identificarea greșelilor făcute în gestionarea conflictelor, înțelegerea modului optim de acțiune și recunoașterea circumstanțelor interpretate greșit ca fiind stresante. Prin reproducerea acestora, persoana poate găsi soluții proprii, poate vedea consecințele și cea mai bună variantă de desfășurare a evenimentelor.

- Focalizarea (Focalizare Emoțională). Se aplică atunci când transformarea directă a circumstanțelor stresante nu este posibilă. Ajută la identificarea și evidențierea reacțiilor emoționale ascunse și puțin conștiente care influențează luarea deciziilor. Prin această tehnică, adolescentul învață să reformuleze situațiile stresante și să utilizeze oportunitățile deschise în beneficiul personal.
- Dezvoltarea personală compensatorie (Compensatory Self-Improvement). Dacă transformarea circumstanțelor stresante nu este posibilă, se pune accentul pe o a doua situație, care trebuie să fie corelată cu prima. Rezolvarea cu succes a celei de-a doua situații stimulează atenția asupra aspectelor care pot fi schimbate în viața personală [6].

Instrumentele utilizate în cadrul trainingurilor pentru rezistența la stres includ: exerciții comportamentale; jocuri de rol; discuții de grup; exerciții conform instrucțiunilor și autoinstrucțiuni la domiciliu; exerciții de relaxare.

În cele ce urmează, propunem structura unui program de intervenție psihologică al cărui scop este dezvoltarea rezilienței la adolescenții crescuți în familii „de risc".

Pentru atingerea obiectivului principal, au fost stabilite următoarele sarcini specifice:

- Etapa cognitivă: extinderea cunoștințelor adolescenților privind: tipurile și caracteristicile situațiilor dificile din viață; consecințele trăirilor și strategiile de comportament uman în situații dificile; strategiile constructive și neconstructive de comportament de adaptare.
- Etapa reflexivă/emoțională: activarea proceselor de autoanaliză și autocunoaștere, facilitarea descoperirii propriilor resurse, contribuind la formarea sentimentului de respect de sine, a unei autoevaluări adecvate și a acceptării de sine.
- Etapa comportamentală: dezvoltarea abilităților de a gândi și de a percepe pozitiv situațiile de viață, conștientizarea importanței gândirii pozitive pentru atingerea obiectivelor de viață.

***Programul cuprinde cinci etape structurate*:**

1. Etapa de diagnosticare: include diagnosticarea inițială a nivelului de reziliență la adolescenți.
2. Etapa introductivă: presupune familiarizarea, formarea dorinței de cooperare și crearea unui context pozitiv în grup. Vizează consolidarea grupului și stabilirea relațiilor de încredere (Exerciții: „Cartea de vizită personală", „Nodul", „Colaj").
3. Etapa de dezvoltare: se axează pe dezvoltarea componentelor rezilienței și include trei componente:

- Componenta cognitivă: creșterea gradului de informare privind depășirea situațiilor dificile (Exerciții: Mini-lecție „Strategii și tehnici de bază ale comportamentului uman în situații dificile de viață").
- Componenta reflexivă: dezvoltarea abilităților de conștientizare a propriilor resurse și utilizarea capacităților creative.
- Componenta comportamentală: dezvoltarea flexibilității percepției, orientarea către percepția pozitivă a situației și învățarea abilităților de vedere obiectivă (Exerciții: „Eu sunt căpitanul", „Tribunalul").

4. Blocul integrativ: vizează restabilirea și unificarea cunoștințelor și abilităților dobândite în cadrul sesiunilor anterioare (Exerciții: „Valiza", „Eu sunt eu").
5. Blocul de evaluare a eficienței activității de intervenție psihologică: evaluează gradul de schimbare survenit și verifică abilitățile dobândite prin reevaluare și observarea schimbărilor.

Mecanisme de Intervenție. Intervențiile sunt realizate pe baza următoarelor mecanisme (inspirate de I. Yalom) [9, p. 144-195]:

- Comunicarea informațiilor: obținerea de informații despre strategii constructive/neconstructive de comportament, conceptul de „victimă”, și modalități de comportament în situații dificile.
- Sugestia speranței: apariția speranței de rezolvare a problemei prin îmbunătățirea stării celorlalți și a propriilor realizări.
- Influența interpersonală: obținerea de informații noi despre sine prin feedback, ducând la extinderea imaginii de sine.
- Universalitatea suferințelor: înțelegerea faptului că nu este singur și că și alți membri ai grupului au probleme („Metafora problemei”).
- Recapitulări corective ale grupului familial primar: identificarea și reconstrucția stereotipurilor emoționale/comportamentale din trecut în cadrul grupului.
- Comportament imitativ: învățarea de moduri de comportament mai constructive prin imitarea psihologului și a altor membri de succes.
- Catharsis: reacție și descărcare emoțională, exprimarea sentimentelor puternice.
- Reflecție: capacitatea de autocunoaștere, de a conștientiza și analiza propria persoană.

Metode și tehnici de dezvoltare. Sunt utilizate: jocuri de comunicare, metode de art-terapie, metoda de relaxare, exerciții de psihogimnastică, discuția.

Condiții de realizare ale programului

1. Forma de lucru: activitate în grup.
2. Participarea activă a adolescenților la sesiuni.
3. Sistematicitatea muncii.
4. Desfășurarea sesiunilor într-un spațiu special amenajat, la o oră convenabilă.
5. Asigurarea materială și tehnică (instrumente, materiale didactice, proiector).
6. Participarea activă și interesul părinților în activitățile de dezvoltare ale copiilor.

Roluri și Responsabilități.

Rolul psihologului:

- Realizează pregătirea metodică și organizațională.
- Motivează elevii să participe.
- Asigură siguranța psihologică a participanților.
- Desfășoară activitățile de training la un nivel suficient de competență profesională.
- Aduce modificări conținutului sesiunilor, ținând cont de solicitările participanților.
- Informează părinții cu privire la rezultatele diagnosticării.

Subiecții (Adolescenții):

- Sunt activi în cadrul sesiunilor și își îndeplinesc sarcinile pentru acasă.
- Se străduiesc să aplice în viață experiența dobândită.
- Dreptul de a refuza să îndeplinească anumite exerciții sau să participe la program.

***Garantarea Drepturilor*:** psihologul responsabil informează participanții cu privire la obiectivul, metodele și modul de utilizare a informațiilor. Participanții acceptă regulile de bază (respect reciproc, voluntariat, confidențialitate). Conducătorul își desfășoară activitatea conform „Codului etic al psihologului”.

Activități Complementare

Programul prevede și activități educative cu profesorii și părinții pentru o influență corectivă mai eficientă.

- Întâlniri cu părinții: abordarea unor teme precum: „Stiluri de comportament de depășire a situațiilor dificile din viață”, „Rolul familiei în formarea rezilienței”.
- Activitate de informare: serii de prelegeri și masă rotundă pe tema „Familia ca resursă de dezvoltare” și „Prevenirea jignirilor în familie”.

Activitatea de intervenție cu adolescenții este structurată pe trei blocuri distincte — Introductiv, Principal (de Dezvoltare) și Integrativ — concepute pentru a dezvolta reziliența într-o manieră progresivă și holistică.

I. *Blocul Introductiv*: Coeziunea și Încrederea. Scopul blocului introductiv este acela de a consolida grupul și de a stabili relații de încredere între membrii grupului de formare.

În această etapă, se activează mecanismul de coeziune a grupului, urmărind:

- Crearea unei atmosfere emoționale favorabile și pozitive.
- Cunoașterea reciprocă a participanților.
- Familiarizarea cu regulile de training necesare pentru o activitate productivă ulterioară.

Intervenția debutează cu activități care îmbină elemente verbale (prezentarea, povestirea despre sine) și nonverbale (psihogimnastică, colaj). Exerciții utilizate: „Carte de vizită personală" , „Ia șervețele", „Nodul", „Cădere în prăpastie", „Colaj."

II. *Blocul Principal (de Dezvoltare)*: Etapele de Intervenție. Blocul de dezvoltare este împărțit în trei etape intercorelate, axate pe obiectivele cognitive, reflexive și comportamentale.

A. *Etapa cognitivă*: Informare și Strategii. Scop: Creșterea gradului de informare a participanților în domeniul depășirii situațiilor dificile din viață, prin actualizarea cunoștințelor despre reziliența în fața provocărilor și strategiile de *coping* (strategii de adaptare). Mecanisme actualizate: Mecanismul de comunicare a informațiilor și mecanismul comportamentului imitativ. Exerciții utilizate: „Metafora problemei", „Evaluează situația", „Modele de comportament învechite", „Compune o poveste", Mini-lecția „Stiluri de comportament de depășire a situațiilor dificile din viață", „Strategii și tehnici de bază ale comportamentului uman în situații dificile din viață".

B. *Etapa reflexivă*: implicarea în autoanaliză și autocunoaștere - conform structurii programului. Această etapă se concentrează pe dezvoltarea abilităților de conștientizare a propriilor resurse și utilizarea capacităților creative pentru dezvoltarea rezilienței (detaliile specifice exercițiilor nu sunt menționate în segmentul dat, dar sunt implicite în sarcinile programului).

C. *Etapa comportamentală*: Flexibilitate și Percepție Pozitivă. Scop: Dezvoltarea flexibilității percepției, orientarea către percepția pozitivă a situației și învățarea abilităților de viziune obiectivă/tridimensională. Mecanisme actualizate: comportament imitativ, catharsisul, reflecția, recapitulările corective ale grupului familial primar (realizate prin *feedback* între membrii grupului). Exerciții utilizate: „Îmi asum responsabilitatea", „Eu peste 10 ani", „Transformăm problemele în obiective", „Am reușit", „Planurile mele", „Am fost obligat", „Un noroc chior", „Eu sunt căpitanul", „Bine-rău", „Tribunalul", Jocul de rol al situațiilor din cartea lui D. Burns „Starea de bine" [2].

III. Blocul Integrativ: Consolidare și Încheiere. Scop: Consolidarea percepției participanților asupra unicității lor, îmbogățirea conștiinței cu imagini pozitive și încărcate emoțional ale personalității, precum și consolidarea relațiilor de prietenie între membrii grupului. Tehnici și Metode: Jocul comunicativ, relaxarea. Exerciții utilizate: „Valiza", „Eu sunt eu".

CONCLUZII

1. Capacitatea unei persoane de a face față influențelor negative, de a depăși obstacolele și situațiile dificile din viață necesită nu numai existența caracteristicilor individuale necesare, a potențialului personal , ci și o educație adecvată , al cărei succes depinde de măsura în care părinții pot lua în considerare particularitățile psihologice ale personalității copiilor și particularitățile relațiilor lor sociale, care pot avea o influență reală asupra rezolvării acestora prin utilizarea unor strategii eficiente de coping.

2. Cele mai importante, adesea dificile și tensionate pentru copil sunt relațiile cu părinții. Analiza literaturii de specialitate în domeniul psihologiei arată că specificul educației familiale este legat de particularitățile comportamentului copilului, de natura interacțiunii sale cu cei din jur și, în general, de modul în care se prevede dezvoltarea copilului în viitor. Mulți autori (A. Adler, M. Bowen, D. Winnicott, V. De Goljak, K. Rogers, A.A. Shutzenberger, M. Bowen, D. Olson și alții) observă că particularitățile funcționării familiei influențează dezvoltarea personalității copilului. Autorii asociază manifestările negative ale comportamentului deviant al copiilor cu specificul funcționării familiilor lor.

Având în vedere acest lucru, una dintre cele mai importante sarcini ale prezentei cercetări este dezvoltarea capacității generației tinere de a face față situațiilor stresante, păstrându-și echilibrul interior, fără a-și reduce performanțele și satisfacția față de viață, bazându-se pe propriul potențial și interacționând în societate. Rezolvarea cu succes a acestei sarcini este posibilă prin dezvoltarea în mod țintit a rezilienței la elevi.

3. Problema dezvoltării rezilienței capătă o actualitate deosebită în perioada adolescenței – momentul în care se formează o imagine generală despre sine, despre propriile obiective, valori și locul în lume, perioadă care determină în mare măsură parcursul ulterior al vieții unei persoane.

4. Dezvoltarea orientată spre reziliență la adolescenți contribuie la o mai bună dezvăluire interioară a personalității lor, la o adaptare socială de succes în mediul colegilor și în societate în general. În primul rând, acest lucru se referă la adolescenții crescuți în familii „de risc", caracterizate prin dificultăți în relațiile cu cei din jur, un nivel scăzut de autoapreciere și de dezvoltare personală.

Având în vedere cele menționate, problema eficienței activității de dezvoltare a rezilienței la adolescenții din familiile „de risc", menită să sporească eficiența formării personalității lor în interacțiunea socială, prezintă un interes special pentru cercetare.

5.Programul de intervenție prezentat vizează dezvoltarea rezilienței la adolescenții crescuți în familii „de risc". La elaborarea acestuia, s-au luat în considerare abordările cu privire la problema rezilienței: rezistența la stres — resursa cheie pentru depășirea dificultăților vitale; reziliența se dezvoltă pe un sistem de convingeri; capacitatea și disponibilitatea subiectului de a participa cu interes în situații de complexitate crescută, de a le controla, de a le gestiona, de a ști să riște și de a percepe evenimentele negative ca experiență, făcându-le față cu succes.

BIBLIOGRAPHY:

1. BRADSHAW, CH. *The Resilience Workbook for Teens.* Oakland. New Harbinger Publications. 2019. ISBN: 978-1684032921
2. BURNS, D. D. *Feeling Good: The New Mood Therapy*. New York. Harper Perennial. 2020. ISBN: 978-0380810338
3. DWECK, C. S. *Mindset: The New Psychology of Success.* New York. Random House. 2006. ISBN: 978-1-4000-6275-1
4. GINSBURG, K. R., JABLOW, M. M. *Reziliența copiilor și adolescenților, clădită pas cu pas. Să le dăruim copiilor rădăcini și aripi. Pitești.* Paralela 45. 2024. 416 p. ISBN: 978-973-474-1212
5. GINSBURG, K. R. *Building Resilience in Children and Teens*. 4th Edition. Itasca, Illinois. American Academy of Pediatrics. 2020. 393 p. ISBN: 978-1-61002-386-3
6. MADDI, S. R. *Resilience at Work: How to Conquer Pressure, Sustain Energy, and Attain Peak Performance*. New York. AMACOM. 2005. ISBN: 978-0814408119
7. PRINCE-EMBURY, S., SAKLOFSKE, D. H. *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice. New York.* Springer. 2013. 349 p. ISBN: 978-1461449386
8. SELIGMAN, M. E. P. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York. Vintage Books. 2006. ISBN: 978-1400078394
9. YALOM, I. D. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York. Basic Books. 2020. (Ediția a 6-a). ISBN: 978-1541674712

TIHA BÂRGĂULUI COMMUNE (BISTRIȚA-NĂSĂUD COUNTY) AS AN EMERGING MICRO TOURIST DESTINATION ON THE VIA TRANSILVANICA ROUTE

Lia-Maria Cioanca, Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University, Cluj-Napoca

Abstract: *This article examines the decisive role of digital promotion in increasing the visibility of little-known tourist attractions, focusing on how modern communication strategies can transform micro-destinations into attractive points for tourists. The chosen case study — the commune of Tiha Bârgăului, located on the Via Transilvanica route — provides a relevant example for Romania, where local tourism potential remains under-utilized. The analysis includes the assessment of digital presence, content published on social networks, and the perception of the community and visitors. The results highlight the need for integrated, visual, and coherent promotion, capable of creating identity and facilitating the sustainable development of emerging destinations.*

Keywords: *digital promotion; micro destinations; rural tourism; Via Transilvanica; destination marketing.*

1. Preliminary considerations

Digital promotion has become, in the last two decades, a central element in the development and consolidation of tourist destinations, especially in the context of globalization and the intensification of competition between regions to attract tourist flows. Rapid technological transformations, the proliferation of social platforms and behavioral changes of tourism consumers have led to a fundamental reconfiguration of the way in which the tourist product is perceived, presented and consumed. In this paradigm, established destinations benefit from the advantages of notoriety and communication infrastructure, but emerging destinations, especially rural and poorly promoted ones, face significant difficulties in achieving an adequate level of visibility.

Lesser-known tourist destinations, often included in the category of "micro-destinations", are characterized by authentic natural or cultural resources, but insufficiently exploited. The lack of integrative promotion, fragmentation of information and dependence on sporadic initiatives from local actors contribute to low visibility in the online environment. In this context, the role of digital promotion becomes essential, as it not only transmits information, but also creates meaning, identity and attractiveness for territories that would otherwise remain peripheral on the Romanian tourist map.

The need for active promotion is amplified by the changes in the behavior of the contemporary tourist, characterized by the search for personalized, authentic experiences oriented towards nature, heritage and community. Platforms such as Facebook, Instagram and TikTok have profoundly changed the decision-making mechanisms of consumers: visual recommendations, social interactions, reviews and digital storytelling shape the perception of a destination in a more influential way than traditional forms of marketing. From this perspective, micro-destinations can become competitive to the extent that they produce and distribute relevant, coherent and constant content.

Romania, although rich in natural, cultural and identity tourism resources, continues to present an uneven distribution of territorial visibility.

Established regions (Brașov, Sibiu, Cluj-Napoca, Bucovina, Maramureș) dominate the collective perception, while numerous rural areas with high tourism potential remain marginal in national promotion. In particular, communities located on emerging tourist routes, such as the Via Transilvanica, have become points of interest for research, as they are at the intersection of natural heritage, alternative tourist mobility and the phenomenon of "rural rediscovery". In this context, the commune of Tiha Bârgăului (Bistrița-Năsăud county) represents a relevant example. The locality is located on an important segment of the Via Transilvanica route, but the benefits of digital promotion are unevenly distributed and insufficiently integrated. Although the route is highly visible at national and international level, micro-destinations along the route are often perceived only as transit points, which reduces their potential for economic and tourist development. Therefore, the analysis of how digital promotion can influence the notoriety and attractiveness of these territories becomes a pertinent direction for contemporary studies of tourism marketing and regional development.

This paper aims to investigate the role of digital promotion in increasing the visibility of little-known tourist destinations in Romania, using the commune of Tiha Bârgăului as a case study. The main objectives of the research are: identifying current digital promotion practices at the level of the analyzed micro-destination; evaluating the impact of social networks on the perception and behavior of tourists; determining the degree to which integrated promotion can contribute to the consolidation of local tourist identity; formulating recommendations for optimizing destination marketing strategies.

From a scientific point of view, the article is part of an emerging literature on the digitalization of rural tourism and the mechanisms through which marginal territories can become competitive in a tourist ecosystem dominated by visibility, image and interactivity. In particular, the contribution of this paper lies in the approach of a documented case study, which can provide relevant information for understanding how rural communities can leverage digital tools to overcome traditional promotion barriers.

2. Tourism Marketing in the Digital Age

Tourism marketing is a complex set of processes through which destinations and industry players identify consumer needs, formulate tailored offers and communicate the value of the tourism product. In the context of accelerated digitalization, tourism marketing has undergone major transformations, leading to a repositioning of promotion tools and information distribution channels. The concept of e-tourism, introduced in the specialized literature in the early 2000s, became dominant with the generalization of the mobile internet, social platforms and data analysis technologies.

In the digital paradigm, marketing strategies focus on creating a coherent online presence, on generating attractive visual content and on continuous dialogue with tourists through social media platforms. Traditional channels — brochures, printed guides, tourist information centers — have lost their decisive character, being replaced by dynamic, immersive and instantaneous interactions. This change has significantly modified the behavioral patterns of tourists, who have become more active in the process of documenting, comparing and selecting destinations.

For emerging destinations, digital tourism marketing is not just an auxiliary tool, but a fundamental one: the absence of a digital strategy considerably reduces the chances of penetrating the market and attracting constant tourist flows. In this sense, recent literature highlights the importance of adapting content to the specifics of the platforms (images, visual narratives, user-generated content), as well as the need to use advanced data-based segmentation methods (predictive analytics, mobility patterns, individual preferences).

2.1.The role of social networks

Social networks have revolutionized the way in which tourist destinations are presented, perceived and selected. Platforms such as Facebook, Instagram and TikTok function today not only as communication media, but as visually oriented information infrastructures with the potential to go viral. These platforms facilitate the rapid circulation of content and generate social validation mechanisms (likes, shares, comments) that significantly influence travel decisions.

Facebook remains the platform with the highest penetration in Romania, being frequently used for institutional communication and for local promotion of tourist attractions. Instagram, dominated by visual aesthetics, is preferred among young tourists and content creators. TikTok, with its format focused on short videos and algorithms with high distribution capacity, offers extraordinary promotion potential for destinations that can generate memorable visual moments.

Specialized literature emphasizes the role of user-generated content (UGC), considered one of the most credible sources of information. Informal recommendations, spontaneous videos and authentic images published by tourists have, in many cases, a greater impact than official promotion campaigns. For lesser-known destinations, UGC is a strategic resource because it can compensate for the lack of professional marketing infrastructure, provided that the destination generates experiences that are perceived as "shareable". Social networks also facilitate the formation of communities around certain types of tourism (adventure, ecotourism, hiking, cycling), which creates extremely well-defined visitor niches. In the case of emerging rural destinations, these communities represent the ideal audience, as they seek authentic experiences and are willing to explore marginal territories, away from mainstream tourist routes.

2.2.Emerging tourist destinations and their specificity in the context of tourism development

The concept of micro-destination refers to a small geographical space, often rural or peripheral, characterized by authentic, specific tourist resources, but with a low level of visibility and infrastructure. Micro-destinations fundamentally differ from established destinations by their lack of notoriety, limited financial resources and dependence on local initiatives. However, they often have significant tourism potential, especially for emerging forms of tourism: ecotourism, adventure tourism, cultural identity tourism or community-oriented tourism.

In the tourism development literature, micro-destinations are considered fragile spaces, both in an ecological and socio-economic sense. Theoretical models such as the destination life cycle (Butler), systemic theories of tourism (Leiper) or the sustainable development model emphasize the need for balanced promotion, which supports gradual growth and avoids overtourism. At the same time, the importance of local community cohesion in the process of defining and presenting the tourist identity is emphasized.

For micro-destinations, digital promotion is often the first step in building a competitive identity. Digital content allows the articulation of a "place brand", and online visibility can generate interest, tourist flows and local economic initiatives. A defining factor of successful micro-destinations is their ability to capitalize on their uniqueness: local story, traditions, natural landscapes, cultural infrastructure, local legends and symbols.

3. Tiha Bârgăului Commune as an emerging tourist micro-destination

Tiha Bârgăului Commune, located in the east of Bistrița-Năsăud County, represents a relevant example of an emerging rural tourist micro-destination, with significant natural,

cultural and identity resources, but insufficiently capitalized. In the digital promotional context of the last decade, Tiha Bârgăului is in an early stage of affirmation, being directly influenced by the increased visibility of the Via Transilvanica route. The present case study analyzes how this commune, with a high but fragmented tourist potential, can become competitive through a coherent digital promotion strategy.

3.1.Geographical and cultural context

The commune of Tiha Bârgăului is made up of several villages (Tiha Bârgăului, Mureșenii Bârgăului, Tureac, Piatra Fântânele, Ciosa) and is strategically positioned between major tourist regions of interest: Ţinutul Bârgăului, Călimani Mountains, Tihuța Pass and the area bordering Bucovina. The geographical landscape is characterized by extensive forests, mountainous terrain, steep valleys and protected natural areas, which gives the commune a remarkable potential for adventure tourism, hiking, wildlife observation and ecotourism.

In addition to its natural resources, the commune benefits from a distinct cultural identity, influenced by the traditions of the Bârgău people, the local architecture and the ethnographic particularities of the area. Rituals, traditional crafts (especially woodworking), specific gastronomy and local folklore contribute to a significant cultural profile, but still insufficiently integrated into tourism strategies.

Piatra Fântânele, one of the commune's most famous localities, is distinguished by cultural and symbolic landmarks such as the Monastery of the Nativity of the Virgin Mary or the "Castle Dracula Hotel", a potentially iconic site with reduced visibility compared to its fame.

3.2.Local tourist resources and current level of exploitation

The tourist resources of the Tiha Bârgăului commune can be classified into:

a) Natural resources

- Forests and mountain trails of the Bârgăului Mountains;
- Natural and artificial lakes;
- Fauna and landscape observation areas;
- Panoramic points in the Tihuța Pass;
- Proximity to the Călimani National Park.

These resources have a high potential for hiking, mountain biking, nature tourism and outdoor activities.

b) Cultural and identity resources

- Traditions and folk costumes;
- Traditional rural architecture;
- Crafts and gastronomy;
- Local festivals;
- Religious heritage (Piatra Fântânele Hermitage).

c) Created tourist resources

- The Via Transilvanica segment, which crosses the commune;
- Dracula Castle Hotel, a unique tourist symbol in Romania;
- Rural accommodation units and guesthouses in various stages of development.

d) Current level of exploitation

The analysis of the collected data indicates an uneven exploitation of tourism resources:

- Dracula Castle is insufficiently promoted in the digital environment and does not have a coherent branding strategy.
- Local cultural heritage is sporadically present in digital content.
- Natural resources are promoted rather through posts by hikers, not through institutional campaigns.

- Via Transilvanica generates constant visibility, but this is focused on the route, not on the commune as a whole.

3.3.Analysis of the digital presence of the commune of Tiha Bârgăului

The digital analysis was carried out based on data collected in the last 12 months from:

- The official page of the commune (where it exists);
- Local tourism and culture pages;
- Thematic Facebook groups dedicated to Via Transilvanica;
- Accounts of local guesthouses;
- User-generated content (Instagram, TikTok).

a) Publishing activity

- The frequency of institutional posts is low (on average 1–3 posts/month).
- The content is predominantly informative-administrative, not touristic.
- Private pages (guesthouses) are more active, but uncoordinated among themselves.

b) Type of content

- Visual content (photos) predominates (70–80% of the total).
- Videos are rare, although they represent the most effective format on modern networks.
- Narrative posts, which include local stories, are almost non-existent.

c) Engagement

Analysis of digital indicators reveals:

- Low engagement on institutional posts (below 50 reactions/post).
- Moderate engagement on posts with natural landscapes (100–300 reactions).
- Very high engagement with user-generated content on the Via Transilvanica segment (some posts exceed 1,000 reactions).

This dynamic demonstrates the major potential of the area, but also the lack of a local strategy to capitalize on it.

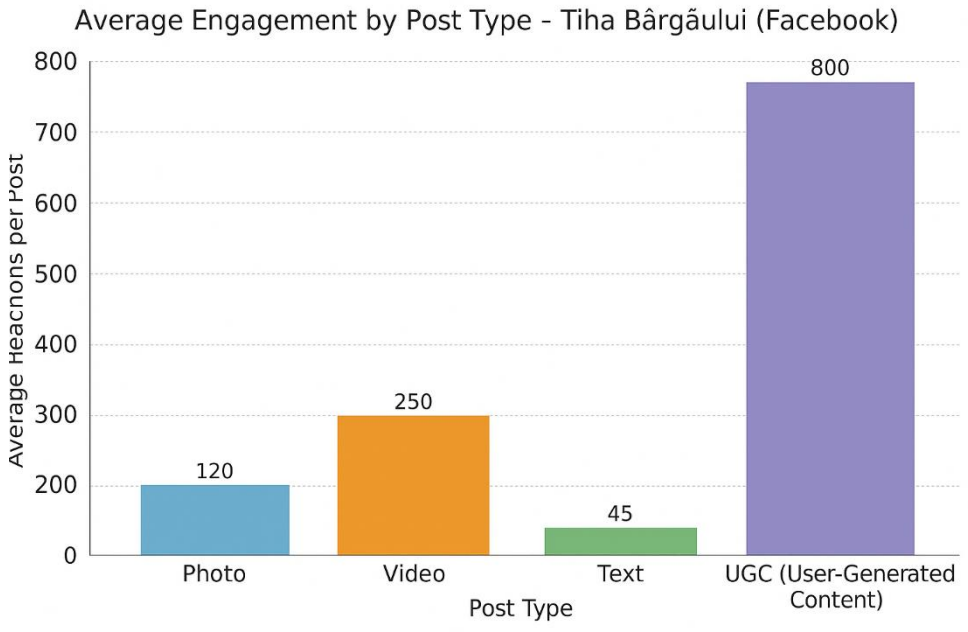


Fig. 1. Average engagement by post type – Tiha Bârgăului (Facebook)

In the graph, a bar chart clearly shows the average engagement by type of post for the commune of Tiha Bârgăului on Facebook.

- UGC (User Generated Content) has the greatest visual impact, highlighting the importance of tourist involvement.
- Video posts attract more attention than photo or text posts.
- Text (informative) posts have the lowest engagement, suggesting the need to diversify the content.

d) Narrative analysis

The identified narratives are predominantly: descriptive (landscape, weather, outdoor activities); practical (logistical information); personal (individual experiences of tourists).

However, thematic narratives are missing: community stories, elements of local mythology, legends and symbols, the history of Dracula Castle.

3.4.Community and tourist perception (interview results)

The semi-structured interviews highlighted several recurring themes:

a) Perception of tourism potential

Most local actors believe that:

- the commune has "very rich" resources;
- the potential is not properly exploited;
- Via Transilvanica represents a major development opportunity.

b) Perceived obstacles

Among the obstacles are:

- lack of an integrated promotion strategy;
- absence of tourism marketing specialists;
- low coordination between local actors;
- limited budget.

c) Tourist perception

The tourists interviewed highlighted:

- the beauty of the landscapes and the authenticity of the community;
- the need for clear promotion of the objectives;
- absence of accessible online tourist information; high interest in guided experiences, tours and local activities.

3.5.Challenges and opportunities identified

Challenges: low level of digital professionalization; fragmented visibility; insufficient digital content; lack of a coherent tourist identity; exclusive dependence on the visibility of Via Transilvanica.

Opportunities: growth of the phenomenon of rural and adventure tourism; popularity of the Via Transilvanica route; growing interest in authentic experiences; possibility of integration into a regional brand; high-impact user-generated content (UGC).

The collected results indicate a clear discrepancy between the tourism potential of the Tiha Bârgăului commune and the current level of its exploitation. Although the natural and cultural resources are diverse and competitive, the digital visibility of the area remains low, fragmented and non-strategic. This discrepancy is a common phenomenon in rural Romania and is documented in international literature, where authors emphasize that emerging destinations without a coherent digital strategy become "invisible" in the global tourism ecosystem (Gretzel, 2018; Buhalis & Amaranggana, 2015).

In the case of Tiha Bârgăului, data show that visibility is mainly generated by the Via Transilvanica route, an external element, and not by local strategies. User-generated content (UGC) provides considerable visibility, but this is not correlated with official community

messages or a local brand. The lack of a strong institutional narrative voice limits the commune's ability to control how it is perceived as a destination.

The literature shows that rural destinations need to use personalized strategies, based on authenticity, storytelling and community involvement (Lane & Kastenholz, 2015). The case study confirms this view: the authenticity of the area is high, but it is not communicated through appropriate digital tools.

Recent research highlights the dominant role of Facebook, Instagram and TikTok in influencing travel decisions (Xiang & Gretzel, 2010; Mariani et al., 2021). The analysis shows that:

- Facebook is the main channel used in the commune, but insufficiently exploited;
- Instagram has the greatest potential for promoting mountain landscapes;
- TikTok can generate rapid visibility for outdoor experiences, but is not used by local actors.

Specialized literature (Akehurst, 2009) confirms that UGC can have a greater impact than official promotion. The data from the case study illustrates exactly this phenomenon: Via Transilvanica gains visibility not through institutional communication, but through tourist posts.

Buhalis (2020) highlights that small destinations must adopt "smart branding" strategies, based on: uniqueness, visual coherence, consistent messages, community involvement. In the case of Tiha Bârgăului, this strategy is missing, which explains the low level of recognition.

4. Contribution of the study: innovative aspects

The study makes three original contributions:

- Applying the concept of "emerging micro-destination" to a rural commune in Romania Tiha Bârgăului is analyzed not only as a rural space, but as a micro-destination with its own identity, in line with international trends.
- The relationship between a national route (Via Transilvanica) and local development
- The analysis shows how a major initiative can generate visibility for communities that would otherwise remain marginal. However, visibility is not automatically equivalent to development.
- Integrating UGC into a local strategy

The study proposes new ways in which user-generated content can be used as an essential resource for local digital marketing.

4.1.Practical implications of the study

Based on the above discussions, the study highlights several necessary directions:

- Developing a tourism brand of the Tiha Bârgăului commune with a visual identity, slogan, story and values.
- Creation of an official tourism promotion page distinct from the administrative page of the town hall.
- Formation of a local collective of "digital ambassadors", guides, young people, guesthouse owners, local photographers.
- Integration of the community in the storytelling strategy: video presentations, local legends, the history of Dracula Castle.
- Partnership with the Via Transilvanica team for joint campaigns, interactive maps and coordinated content.
- Promotion of adventure and outdoor tourism, hiking routes, guided experiences, thematic tours.

4.2.Future research directions

The study opens new directions for research:

- Comparative analysis with other communes on Via Transilvanica;
- Evaluation of the economic impact of local digital promotion;
- Studying the role of micro-influencers in rural areas;
- Impact of TikTok on micro-destinations in Romania.

This chapter summarizes the main results of the research, formulates general conclusions regarding the role of digital promotion in capitalizing on lesser-known tourist destinations and proposes practical directions for the development of an emerging rural micro-destination, with direct applicability to the commune of Tiha Bârgăului.

The research demonstrates that digital promotion has become an essential condition for the visibility and competitiveness of tourist destinations, especially for rural or poorly known ones. In a context in which most tourists plan their trips based on information accessible on the internet and social networks, the absence of a coherent digital strategy equates to a loss of tourist and economic opportunities.

The major conclusions are as follows:

- Tourism potential does not automatically translate into attractiveness.

The commune of Tiha Bârgăului has valuable natural and cultural resources, but the lack of a promotional vision means that they remain little known. This situation reflects trends observed in many rural destinations in Romania.

- Current visibility is generated mainly by Via Transilvanica and content created by tourists.

This demonstrates the power of UGC (User Generated Content), but also the absence of a local actor to coordinate the tourist image of the area.

- Local actors do not use digital platforms effectively.

The low frequency of posts, uneven content and the lack of variety of visual formats decrease the commune's ability to attract tourists.

- There is a lack of narrative coherence in the presentation of the destination.

Local stories, legends, traditions and symbols of the area are not integrated into online communication, although they represent key elements in modern tourism marketing.

- The commune has the potential to become an emerging micro-tourism destination.

But this process requires a clear strategy, collaboration between local actors and a minimal investment in branding and digital marketing.

The detailed analysis showed that:

- The digital visibility of the area is fragmented and insufficiently managed;
- There is no visual identity of the commune as a destination;
- The official website of the commune has no tourist orientation;
- Private actors (guest houses, guides, entrepreneurs) act independently, without coordination;
- The content on Facebook is predominantly informative and lacks creative or narrative components;
- Instagram and TikTok are poorly used, although they have the greatest potential;
- Via Transilvanica brings visibility flow, but this is not “captured” through adapted local strategies.

These elements place the commune in the category of destinations with high potential, but minimal exploitation.

4.3.Recommendations for developing an effective digital strategy

The recommendations are divided into three levels: institutional, community and technical.

Institutional recommendations

1. Creating a tourist brand for the commune
- Logo, slogan, color palette, fonts;
- Short cinematic story: "The Gate between Transylvania and Bucovina";
- Visual identity focused on nature, traditions, Via Transilvanica and Dracula Castle.
2. Setting up an official tourism page, separate from the administrative page of the City Hall, with an exclusively promotional role: presentation of tourist attractions; calendar of events; tourist guides; digital maps.
3. Collaboration with the Via Transilvanica team: joint campaigns; thematic tours (gastronomy, history, folklore); tourist packages in partnership with local guesthouses.

Recommendations for the community

1. Create a local network of "digital ambassadors" composed of: guides, young social media enthusiasts, local photographers, tourism entrepreneurs. They can create constant, professional and diversified content.
2. Organize local digital marketing workshops on the following topics: storytelling; video marketing; travel photography; content editing for social media.

Concrete technical recommendations

1. Diversify content types: short videos with a local theme; drone footage; stories about traditions; virtual tours; introducing local people.
2. Increase the frequency of posting: minimum 3–4 posts/week on Facebook; 2–3 posts/week on Instagram; 1–2 videos/week on TikTok during the summer season.
3. Use of thematic hashtags: Ex.: #TihaBargaului#Tureac#PiatraFantanele #Transilvania #RuralTourism #ViaTransilvanica #DiscoverRomania
4. Creation of a tourist website with bilingual presentation (RO/EN); photo-video gallery; event calendar; maps and routes; "Discover the local people" section.

Final conclusion

Digital promotion is not an auxiliary tool, but a fundamental pillar for sustainable tourism development in rural areas. The study demonstrates that a commune like Tiha Bârgăului can become a visible, attractive and competitive destination if it implements an integrated strategy, adapted to new trends in real-time marketing and based on the real resources of the community. Through minimal but well-targeted investments, through collaboration between local actors and through the creative use of digital platforms, the commune can transform its tourism potential into real economic development, becoming a model of emerging micro-destination in Romania.

BIBLIOGRAPHY:

1. Akehurst, G. (2009). *User generated content: The use of blogs for tourism organisations and tourism consumers*. *Service Business*, 3(1), 51–61.
2. Buhalis, D. (2020). *Technology in tourism: From information communication technologies to eTourism and smart tourism*. *Tourism Management*, 80, 104–110.
3. Buhalis, D., & Amaranggana, A. (2015). *Smart Tourism Destinations*. In: Tussyadiah & Inversini (eds.), *Information and Communication Technologies in Tourism*. Springer.
4. Ciangă, N. (2017). *Turismul rural în Carpații Orientali*. Presa Universitară Clujeană.
5. Gretzel, U. (2018). *From smart destinations to smart tourism regions*. *Journal of Tourism Futures*, 4(1), 7–13.
6. Lane, B., & Kastenholz, E. (2015). *Rural tourism: The evolution of practice and research approaches*. *Journal of Sustainable Tourism*, 23(8–9), 1133–1156.
7. Mariani, M., Guizzardi, A., & Armani, A. (2021). *Social media big data and destination brand equity: An empirical analysis across European countries*. *Tourism Management*, 88, 104–168.
8. Nistoreanu, P. (2014). *Ecoturism și turism rural*. Editura ASE.
9. Tătar, C., & Herman, G. V. (2019). *Turismul rural din România: tendințe, provocări și oportunități*. Editura Universității din Oradea.
10. Xiang, Z., & Gretzel, U. (2010). *Role of social media in online travel information search*. *Tourism Management*, 31(2), 179–188.
11. Zeng, B., & Gerritsen, R. (2014). *What do we know about social media in tourism? A review*. *Tourism Management Perspectives*, 10, 27–36.
12. Asociația Tășuleasa Social. (2022). *Raport anual Via Transilvanica*.
13. Institutul Național de Statistică (INS). (2023). *Turismul în România – indicatori statistici*.
14. Ministerul Economiei, Antreprenoriatului și Turismului (MEAT). (2022). *Strategia Națională pentru Dezvoltarea Turismului 2022–2030*.

THE FORMATIVE EFFECTS OF LANGUAGE GAMES

Elena-Daniela Calotă
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica, Bucharest, Pitești University Center

Motto: *Toți copiii sunt creativi până în momentul în care adulții prin sistemul lor educativ, prin autoritatea și disciplina impusă, nu le înăbușă originalitatea.*
R. B. Mc. Leon

Abstract: *The breath of modernization is increasingly felt in mathematics, its presence in all areas of contemporary life becoming universally necessary.*

Three directions have been outlined for the renewal of education: changing the content of this discipline, increasing its formative role and improving the teaching methodology. The idea is confirmed by the common features of the multiple and varied experiences that are made in this sense in primary education around the world and in our country, revealing from primary school the general characteristics of the operational structures of the child's thinking and at the same time giving him the correct criterion for approaching quantitative relationships; introducing traditional mathematical notions, learning through discovery, differentiation of activity and other methods and procedures converge towards increasing the formative role of mathematics by changing the teaching methodology.

Creativity is a problem as old as human thought, introduced only towards the end of the fourth decade of our century. It is characterized by the ability to develop or discover new solutions, original ideas, to invent and achieve something new, superior, recent, relevant, useful to society.

Romanian education has as its main concern the harmonious development of the child, the stimulation of his intelligence, of creative thinking, determining the formation of character traits and civilized behavior. The activity of the early school period imprints the most profound, lasting and fruitful imprints on the personality and individuality of the child. At the level of school education where the foundations of intellectual work skills are laid, didactic games as a means of achieving the development of the vocabulary of the young schoolchild offer a conducive framework for active-participatory learning, stimulating at the same time the initiative and creativity of the child, the imagination.

Keywords*: Creativitatea, inteligență, gândire, limbaj, joc, formativ*

Actualitatea temei în literatura de specialitate

Școala trebuie să-i învețe pe elevi să rezolve probleme, dar să și descopere probleme, să construiască probleme, să prevadă pe cele ce ar urma sau ar putea să apară. De aceea considerăm necesar a se pune accent pe construcția de probleme, pe elaborarea problemelor, pe originalitatea acestora. (Ștefănescu, V., 1989, p.10)

Suflul modernizării se simte tot mai insistent și în matematică, prezența ei în toate domeniile vieții contemporane devenind universal necesară.

Pentru înnoirea învățământului s-au conturat trei direcții: schimbarea conținutului acestei discipline, sporirea rolului formativ al ei și îmbunătățirea metodologiei predării. Ideea este confirmată de trăsăturile comune ale multiplelor și variatelor experiențe ce se fac în acest sens în învățământul primar din toată lumea și din țara noastră, dezvăluirea încă din școala primară a caracteristicilor generale ale structurilor operatorii ale gândirii copilului și în același timp să-i dea criteriul corect pentru abordarea relațiilor cantitative; introducerea noțiunilor matematice tradiționale, învățarea prin descoperire, diferențierea activității și alte metode și

procedee converg către sporirea rolului formativ al matematicii prin schimbarea metodologiei didactice.

Creativitatea este o problemă tot așa de veche ca și gândirea umană, introdusă abia către finele celui de-al patrulea deceniu al secolului nostru. Ea se caracterizează prin capacitatea de a elabora sau descoperi soluții noi, idei originale, de a inventa și realiza ceva nou, superior, recent, relevant, folositor societății.

Creativitatea apare ca o *formațiune hiper-complexă de personalitate și de grup generatoare de valori noi,* pentru determinarea naturii ei fiind necesară luarea în considerare a următoarelor trei mari categorii de criterii:

1. *Conținutul nemijlocit al activității creatoare, formele ei în raport cu diferitele domenii de activitate, nivelul la care se realizează acestea în dependență de contextul economic și social istoric;*
2. *Personalitatea creatoare înțeleasă ca un sistem bio-psihosocial, generator de produse noi, originale, elaborate în conformitate cu cerințele practice social-istorice;*
3. *Mediul conceput ca ansamblu al relațiilor economice, sociale, culturale care, pentru diferite epoci istorice, asigură anumite condiții de creare a valorilor și impune anumite criterii de apreciere a lor.* (Rocco, M., 1979, p. 18)

Gândirea creatoare se formează în procesul de învățământ prin orientarea și stilul activității prin tipuri de sarcini și exerciții care pot constitui un antrenament al gândirii.

Rezolvarea de probleme a dobândit în contemporaneitate accepția de activitate de reorganizare permanentă a întregului sistem de cunoaștere în vederea atingerii unor nivele superioare ale dezvoltării intelectuale. Comportamentul de rezolvare de probleme implică o serie de însușiri de personalitate și atitudini specifice (perseverență, receptivitate față de nou, interes nemijlocit față de cunoaștere etc.)

Creativitatea a fost definită prin termeni ca: *inteligență fluidă* (Cattel, R. B.,), *gândire direcționată creator* (Hilgard, E.R.,), *gândire divergentă* (Guilford, J. P.,), *rezolvare specifică de probleme caracterizată prin noutate, printr-un grad mare de dificultate al problemei* (Newell, A., Shaw, J. C., Simon, H. A.,), *rezolvare de probleme bine structurate* (Bruno, J., 1965).

Efectele formative ale jocurilor de limbaj (experiment practic–aplicativ)
Metodologia cercetării. Formularea ipotezei

În întocmirea lucrării am pornit de la ipoteza că valorificarea deplină sub aspect didactic a întreg cuantumului de cunoștințe din domeniul limbii române, comunicării, poate fi făcut numai dacă se începe din primii ani de educație școlară.

Ținând seama că dificultățile în asimilarea cunoștințelor sunt inerente, în procesul de învățământ este necesar ca fiecare cadru didactic să anticipeze, să descopere eventual, în activitatea la clasă, aceste dificultăți, să le preîntâmpine, să le diminueze și în final să le înlăture pentru a asigura succesul la învățătură a școlarilor.

În cadrul procesului instructiv-educativ desfășurat la clasă am analizat rezultatele la învățătură ale școlarilor mici și m-am întrebat:

- Cum pot ușura activitatea de înțelegere a copiilor?
- Cum ar trebui să procedez pentru ai face să înțeleagă toate cunoștințele ?
- Cum să captez și să mențin trează atenția copiilor?
- Ce activitate didactică ar ajuta mai mult copiii în procesul instructiv-educativ?

Am observat în activitatea didactică desfășurată că în cadrul orelor de comunicare având ca mijloc de realizare jocurile didactice, povestirile, convorbirile, compunerile, au reușit să creeze o atmosferă de destindere evitând astfel efortul, copii nedând dovadă de oboseală și plictiseală.

Prin conținutul lor jocurile didactice folosite, povestirile, compunerile și convorbirile contribuie la formarea deprinderilor de vorbire corectă a școlarilor mici.

Obiective

Învățământul românesc are ca principală preocupare dezvoltarea armonioasă a copilului, stimularea inteligenței lui, a gândirii creatoare, determinând formarea trăsăturilor de caracter și comportare civilizată. Activitatea din perioada școlară mică imprimă cele mai profunde, durabile și fructuoase amprente asupra personalității și individualității copilului.

La nivelul învățământului școlar unde se pun bazele deprinderilor de muncă intelectuală jocurile didactice ca mijloc de realizare în dezvoltarea vocabularului școlarului mic oferă un cadru propice pentru învățarea activ-participativă, stimulând în același timp inițiativa și creativitatea copilului, imaginația.

Ținând seama de rolul și importanța orelor de comunicare în procesul de învățământ, în prezenta lucrare îmi propun următoarelor obiective:

- Asigurarea unui climat favorabil organizării și desfășurării jocurilor de limbaj prin dezvoltarea vocabularului școlarilor mici;
- Acordarea celor mai adecvate și captivante forme de activitate privind perfecționarea laturii fonetice, însușirii gramaticale, îmbogățirii și activizării vocabularului, expresivității vorbirii elevilor;
- Propunerea de noi tipuri de activități care să contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor prin orele de comunicare;
- Cunoașterea principalelor aspecte psiho-pedagogice și metodice de organizare, desfășurare și evaluare a activității.

Prin îndeplinirea acestor obiective îmi aduc contribuția la dezvoltarea capacităților intelectuale ale școlarilor și mai ales a tuturor laturilor personalității lor. Pentru realizarea acestor obiective se desprinde ideea conform căreia fiecare cadru didactic trebuie să dea dovadă de înaltă conștiință, de un vast orizont cultural și științific, să fie un bun pedagog, psiholog, metodist și specialist.

Vocația didactică este cheia succesului în învățământ.

Metode de cercetare și prelucrarea datelor

Pentru demonstrarea ipotezei generale de la care am pornit, am folosit următoarele metode științifice specifice cercetării pedagogice: observația; convorbirea; chestionarul; testul; studiul de caz; experimentul; metoda statistică; analiza produselor activității.

Astăzi metodologia cercetării se îmbogățește, mai ales, prin transferul unor metode din alte domenii, sociologic, cibernetic, fiind necesară perfecționarea în continuare a strategiei generale de cercetare, aplecarea ei adecvată și diferențiată în dependența cu specificul problemei respective.

Nici când, nici unde metodologia procesului de învățământ nu a constituit o categorie închisă, invariabilă, și dată pentru totdeauna, lipsită de sensibilitate în supleţea cerută de exigenţele crescânde ale vieţii şcolare. Prin caracterul ei dinamic metodologia didactică a rămas astfel, un domeniu în permanenţă deschis cercetării, experimentării, inovaţiei, experimentării inovaţiei şi creaţiei slujitorilor şcolii.[1]

Cercetarea pedagogică este o acțiune concretă cu caracter științific care presupune existența unei teme de cercetare, a unei ipoteze de lucru, a unor obiective de cercetat, care să verifice ipoteza a unor metode specifice de cercetare, a unei interpretări specifice a rezultatelor obținute și a unei aplicări generale a rezultatelor pozitive.

[1] Cerghit Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1980, p.37.

Metodele de cercetare pedagogică se pot structura în funcție de etapa aplicării lor astfel:

a) Metode de colectare a datelor:
   - Observația (observația comportamentului copiilor în timpul cercetării);
   - Convorbirea;
   - Ancheta;
   - Analiza documentelor școlare;
   - Analiza produselor activității copiilor;
   - Testul (de cunoștințe).

b) Metode ameliorative (de cercetare propriu-zisă) în care intră experimentul. Experimentul pedagogic propune un plan de cercetare.

c) Metoda de interpretare și analiză a datelor acumulate. Metoda statistică.

Referitor la studiul pe care mi l-am propus am folosit următoarele metode de cercetare: Meto-da observației; Metoda convorbirii; Chestionarul; Testul; Studiul de caz; Experimentul; Metoda statistică.

Metoda observației

Prin observarea ştiințifică se înțelege urmărirea atentă și sistematică a unor fapte anumite, cu scopul sesizării aspectelor sau celor diferențiale.[2]

Observația se folosește în toate etapele cercetării și însoțește toate celelalte metode.

Observația spontană a fost completată prin observarea provocată adică cu intenția de a verifica exactitatea unor presupuneri ale minții noastre cu privire la desfășurarea fenomenului cercetat.[3]

În folosirea observației ca metodă de cercetare se impune respectarea anumitor reguli, cum ar fi:

- Întocmirea prealabilă a unui plan de observație cu precizarea clară a obiectivelor urmărite și a cadrului în care se desfășoară și a instrumentelor folosite;
- Consemnarea imediată și exactă a datelor observației, fără ca cei observați să-ți dea seama de aceasta;
- Crearea condițiilor pentru a nu altera desfășurarea naturală a fenomenelor observate;
- Efectuarea aceloraşi observații și împrejurări diferite de către un singur observator sau de mai mulți observatori pentru a putea oferi posibilitatea confruntării datelor obținute.

În activitatea zilnică la clasă prin observațiile repetate pe care le-am efectuat asupra elevilor, am urmărit obiective de ordin pedagogic, ca:

- Dobândirea de cunoștințe;
- Formarea de priceperi și deprinderi;
- Cultivarea sentimentelor;
- Dezvoltarea gândirii și imaginației.

Prin această metodă mi-am propus să observ:

⇒ Care este gradul de participare a elevilor în procesul de comunicare;

⇒ În ce măsură lecțiile de comunicare contribuie la independența de exprimare și la îmbogățirea vocabularului elevilor;

⇒ Care este contribuția compunerilor la dezvoltarea creativității în exprimare.

Datele observației le-am consemnat în fișa de observații.

Rezultatele obținute în cadrul observațiilor mi-au oferit posibilitatea unor analize mai atente ce m-au ajutat în aplicarea lor în mod creator în activitățile următoare. La începutul

[2] ***, *Psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p.20;

[3] Dumitru Muster, *Metodologia cercetării în educație şi învățământ*, Editura Litera, Bucureşti, 1945, p.49.

anului școlar am aplicat metoda observației pentru a constata volumul de cunoștințe al copiilor, modul de exprimare din punct de vedere fonetic, lexical și gramatical.

Metoda observației, ca metodă de cercetare în ciclul primar este indispensabilă pentru cunoașterea copiilor preșcolari. Folosind această metodă de cercetare am vizat comportamentul copiilor în diverse situații. Am explorat, cu ajutorul acestei metode, fenomene precum atenția, strategiile percepției și ale gândirii în realizarea unor sarcini didactice și mai ales ce m-a interesat pe mine cel mai mult, formarea percepțiilor și deprinderilor de comportare civilizată. Materialul faptic adunat în legătură cu tema lucrării este bogat: folosind această metodă, dar rezultatele observării nu le-am folosit izolat, ci în interdependență cu celelalte metode, pentru înțelegerea mai exactă a cercetării.

Am efectuat observații în condiții de manifestare cât mai variabile, în sala de clasă, în curtea de joc, în sala de spectacole, pe stradă.

Rezultatele observării le-am grupat atât în fișele psiho-pedagogice ale copiilor, cât și în caietul de observații psiho-pedagogice pentru rezultatele individuale, dar și în caietul de studiu personal pentru observațiile în grup.

Folosind metoda observației mi-am cules materialul faptic în legătură cu anumite aspecte ale comportării pe care o au copiii în timpul desfășurării unor activități libere.

Metoda convorbirii

Această metodă, utilizată cu pricepere, poate furniza date însemnate referitoare la problema cercetată.

Prin convorbirile avute cu elevii am putut înțelege motivele interne ale conduitei personalității, opiniile și convingerile lor, interesele și preferințele, motivația diverselor acte de conduită.[4]

Metoda convorbirii presupune dialogul dintre cercetător și subiecții supuși investigației în vederea unor date, opinii, în legătură cu anumite fenomene și manifestări.[5]

Convorbirea se desfășoară pe baza unui plan de întrebări elaborate anterior. Ea constă în organizarea unor discuții în scopul obținerii unor date necesare cercetării. În cadrul lecțiilor de comunicare, la sfârșitul acestora, sau în cadrul lor, am folosit această metodă.

Prin aceste convorbiri am putut să-mi dau seama de capacitățile lor intelectuale, de puterea lor de a reține fapte și personaje, de puterea lor de a discerne binele de rău, cât și de capacitățile lor de comunicare verbală.

Convorbirea dă posibilitatea formării deprinderilor de a se asculta reciproc, de a vorbi în fața celorlalți copii, de a răspunde la întrebări.

Temele convorbirilor pot fi variate, însă luate de fiecare dată din realitatea cunoscută copilului, intervenția învățătorului se face de pe poziția unui interlocutor cu grijă de a provoca discuții, de a corecta dar în orice caz de a păstra caracterul liber al conversației.

Prin această metodă am obținut date prețioase referitoare la particularitățile copiilor, am obținut informații în ceea ce privește concepția lor despre lumea și mediul înconjurător, am putut să-mi dau seama de capacitățile lor intelectuale.

În convorbire cu copiii am căutat să stimulez independența în gândire, originalitatea și sinceritatea lor. Dat fiind specificul vârstei, convorbirea presupune mult tact pedagogic, atât în găsirea tonului cât și în formularea întrebărilor. În convorbire, copilul este pus în situația de a exprima cuvinte anterior folosite într-o înlănțuire logică și o structură gramaticală corectă.

Prin convorbirile avute cu copiii am putut înțelege motivele interne ale conduitei personalității, opiniile și convingerile lor, interesele și preferințele, motivația diverselor acte de conduită.

---

[4] *Psihologia Pedagogică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1963, p.90;

[5] Nicolae Iorga*, Pedagogie şcolară,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1963, p.90.

Chestionarul

Apropiată de metoda convorbirii, metoda anchetei sociale are ca tehnică fundamentală de realizare -chestionarul. Această metodă o folosim mai puțin la ciclul primar.

Testul

Testul este o metodă de cercetare prin care se verifică cunoștințele copiilor.

Probele sau testele aplicate la începutul etapelor de muncă îndeplinesc și funcția de cunoaștere a nivelului clasei permițând compararea rezultatelor după o perioadă de instruire și cunoaștere a progreselor realizate de copii.[6]

Metodele folosite în scopul examinării funcțiilor limbajului, le-am grupat în probe pentru cunoaștere funcției cognitive, a funcției de regalare.

Pentru testarea funcției cognitive am folosit o probă de denumire de imagini și proba de vocabular care solicită copilului să explice două serii de câte 40 de cuvinte acordându-le un punctaj conform cu numărul cuvintelor corect explicate.

Pentru evaluarea funcției de comunicare am aplicat un test de povestire în cadrul căreia am urmărit fluiditatea verbală, corectitudinea redării momentelor, corectitudinea lexico-gramaticală, expresivitatea construcțiilor verbale.

Am urmărit funcția de reglare, examinând conduita copiilor pe parcursul probelor și am solicitat unele sarcini.

Pentru a verifica gradul de însușire a exprimării corecte a elevilor am aplicat o probă pentru sesizarea greșelilor în vorbirea altor persoane, pentru a determina gradul de sensibilitate față de frumusețea și armonia limbii române. Am aplicat de asemenea un test ce a constat în audierea în paralel a două formulări, o formulare banală și un fragment dintr-o descriere dintr-o poveste

Copiii au trebuit să arate care dintre fragmentele le plac mai mult și de ce. Metoda testului m-a ajutat foarte mult în cunoașterea gradului de însușire a limbii.

Studiul de caz

Este o metodă care constă în observarea unui singur obiect pe rând și într-un răstimp anume rezervat doar lui sau în aplicarea probelor și chestionarelor de tot felul unui subiect în parte sub forma unei convorbiri.

În cadrul colectivului de elevi am studiat cazul copilului P.M. care are deficiențe de exprimare (nu pronunță sunetul *r*).

Acest copil a fost solicitat în cadrul unor jocuri didactice mai ales la pronunțarea unor cuvinte ce conțin acest sunet.

Am analizat progresele lui cu întreaga clasă stimulându-i dorința de participare mai activă la activitățile ce necesită o exprimare orală.

Experimentul

Metoda experimentală constă în primul rând în introducerea sau suprimarea unuia sau a mai multor factori bine determinați într-o situație cunoscută în vederea verificării rezultatului acestor intervenții.[7]

Personal, am folosit experimentul pedagogic care este o observare provocată, o acțiune de căutare, de încercare de găsire de dovezi.

Metoda experimentală are mai mult forța de convingere de cât oricare altă metodă, pentru că nu se rezumă numai la argumentarea teoretică a unor inovații ce se aduc, ce oferă

[6] Radu, I. D., *Teorie şi practică în evaluarea învăţământului,* Bucureşti, 1981.

[7] Planchard Emil, *Cercetarea în pedagogie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972, p.23.

posibilități practice de organizare și desfășurare a acțiunii educaționale, precum și de cercetare și generalizare a rezultatelor obținute.

În activitatea de comunicare am folosit metoda experimentală prin intermediul jocului, prin probe în cadrul exercițiilor preponderente de joc.

Am urmărit dezvoltarea posibilităților copiilor de percepere a cuvintelor ca unități lexicale; particularizările procesului de separare a cuvintelor în propoziții, dezvoltarea capacităților elevilor de a efectua operații de analiză și sinteză a cuvintelor; stimularea creativității verbale.

Obiectivele propuse au cuprins trei etape:

1) Etapa constativă, în cadrul căreia prin intermediul unor probe desfășurate sub formă de exerciții-joc, am urmărit cunoașterea stadiului în care se găsesc subiecții la începutul experimentului;
2) Etapa formativă, care a avut cea mai mare întindere și care a constat în efectuarea unor jocuri didactice care să corespundă obiectivelor sus menționate;
3) Etapa de verificare, în care elevii au fost supuși la același număr de probe ca și în etapa constativă dar cu un grad mai mare de dificultate.

De exemplu pentru stimularea creativității verbale am experimentat următorul caz: în primul semestru al anului școlar, am desfășurat jocul didactic *Spune mai departe* având ca scop formulare de propoziții complete, respectând acordul dintre subiect și predicat; activizarea gândirii logice, a vocabularului prin găsirea cuvintelor corespunzătoare ca sens. Am desfășurat oral acest joc și am cerut elevilor să completeze propozițiile formulate de mine și apoi să formuleze singuri propoziții legate de anotimpul iarna și de jocurile lor în acest anotimp.

Am observat că în completarea propozițiilor elevii au găsit cuvinte corespunzătoare ca sens, au respectat acordul subiect-predicat, iar în formularea de propoziții s-au referit la fenomenele caracteristice anotimpului, mai puțin la jocurile practicate de ei în acest anotimp.

Metoda statistică

Metoda statistică în ordonarea și corectarea datelor cu scopul ca din estimarea lor numerică să prelucreze statistic pentru a permite relevarea unei legități.

Pentru a exemplifica felul în care am folosit metoda statistică, voi arăta datele obținute în urma testelor aplicate.

Proba pentru determinarea vocabularului -având ca scop verificarea volumului vocabularului și a gradului de înțelegere a noțiunilor.

Test aplicat pe un lot de 20 copii în vederea atingerii obiectivului propus am enumerat un număr de cuvinte și am întrebat pe copii ce știu despre cuvântul respectiv.

În notarea răspunsurilor am apreciat atât corectitudinea răspunsurilor, cât și numărul cuvintelor prin care copilul își formulează răspunsul.

Pentru fiecare răspuns corect am acordat 2 puncte. Un punct pentru conținut și un punct pentru amplitudinea răspunsurilor.

La sfârșitul probei aplicate am constatat că 15 copii au dat răspunsuri corecte, ei au fost notați cu două puncte, iar cinci copii au dat răspunsuri incomplete și au fost notați cu un punct. Acest fapt m-a determinat să lucrez individual cu aceștia.

Am folosit această metodă (statistică) și în cadrul altor experimente și studii.
Interpretând statistic datele cu privire la tema pe care o cercetez am ajuns la concluzia că am folosit o metodologie adecvată acelor cerințe ale perfecționării învățământului.

Concluziile stabilite în urma analizei statisticilor efectuate au condus la ideea că datorită largului registru de valențe formative, jocurile de limbaj fac parte integrantă din procesul învățării.

Pe baza acestor metode de cercetare am putut să-mi realizez tema, tratând în capitolele următoare conținutul științific și metodic al muncii de instruire și educare a copiilor, în special cu influența pe care o au jocurile de limbaj în acest sens.

Metodele de cercetare pe care le-am prezentat nu le-am folosit izolat ci au alcătuit un complex, completându-se unele pe altele, permițându-mi strângerea unor informații, corecte și obiective.

Analiza produselor activităților școlarilor

Această metodă vine în sprijinul celorlalte metode, completându-le, constând în analiza *diferitelor produse ale personalității elevilor cu scopul realizării unor trăsături ale personalității elevilor prin prisma obiectivizării și în produsele muncii, lucrări scrise, desene, obiecte confecționate, modela etc. , cât și unor aspecte ale procesului de educație așa cum se oglindesc în diferite documente școlare*.[8]

Pornind de la aceste considerente mi-am propus să studiez compunerile elevilor pentru că ele oferă condiții optime pentru punerea în situația de a exersa exprimări angajând în mod evident capacitatea lor intelectuală și de creație.

Compunerile îl ajută pe copil să-și formeze deprinderi de a conversa, de a comunica în mod nuanțat cu semenii, să-și rafineze și să-și cultive spiritul.

Am observat din analiza lucrărilor că lumea poveștilor este prezentă, copiii dorind să semene că personajele pozitive întâlnite în povești. Din discuțiile purtate în analiza lucrărilor am aflat câte ceva despre imaginația, atitudinile și interesele lor, despre sentimentele lor.

Metoda analizei produselor activități copiilor m-a ajutat mult în înțelegerea trăirilor interioare ale copiilor.

Efortul cerut de analiza lucrărilor este pe deplin răsplătit de aflarea unor cât noi de creștere s eficienței muncii educative.

Prezentarea și interpretarea datelor

Eficiența procesului instructiv-educativ din ciclul primar depinde atât de stabilirea adecvată a conținutului cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, ca și a modalităților prin care acestea ajung să fie însușite la copii.

Un mijloc de instruire și educare a elevilor din clasa I în perioada preabecedară, este jocul didactic -formă de învățare specifică în această perioadă de acomodare a școlarului mic cu activitățile din școală.

În cadrul experimentului făcut ce se întinde pe toată perioada preabecedară, am urmărit printr-o gamă largă de metode și procedee aspecte ale vorbirii în domeniile fonetic, gramatical și expresiv.

A. Aspectul fonetic

Fonetica este știința care studiază sunetele ce apar sau pot apărea în diverse limbi sau dialecte.

La intrarea în școală, elevii au o serie de rețineri în ceea ce privește participarea lor verbală, la orele de zi cu zi.

Sub aspect fonetic am urmărit perceperea și pronunțarea corectă a sunetelor limbii române, a vocalelor și consoanelor în deosebi a celor labio-dentale (f, p, v), velare (x, g, h), siflante (s, z), șuierătoare (s, j), vibrante (r) etc.; a diftongilor: ai, ei, au, eu, ou, ea, ia.

Pentru realizarea acestei sarcini, am desfășurat la clasa I câteva jocuri didactice pentru a corecta eventualele greșeli de pronunție.

Joc didactic: **Focul și vântul**

[8] Nicola, Ion, *Pedagogie preşcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.

Obiective

- Perfecționarea pronunțării corecte a sunetelor *v* și *f* și a cuvintelor care conțin aceste sunete;
- Formarea deprinderilor de a se exprima în propoziții corecte din punct de vedere gramatical;
- Dezvoltarea atenției și promptitudinii în acțiune.

În acest scop, elevii trebuie să recunoască și să descrie acțiunile de pe ilustrațiile pe care le folosește învățătoarea în cadrul lecțiilor, pronunțarea onomatopeelor corespunzătoare.

Materialele necesare jocului sunt ușor de procurat. Este nevoie de 4-5 ilustrații reprezentând acțiuni simple, în care se pot folosi cuvintele: vânt și foc (ilustrații cu foc, flăcări, pomi legănați de vânt, un vânător în pădure etc.)

Înainte de desfășurarea jocului, li se transmit copiilor, regulile pe care ei trebuie sp le respecte, apoi începe jocul.

Învățătorul îi anunță pe elevi că a primit mai multe scrisori, care supărată că nu știe să citească. De aceea ea cere ajutorul lor. Întâi învățătorul citește expresiv, clar. După demonstrația făcută, păpușa cheamă un copil, deschide alt plic, scoate o ilustrație, o arată copiilor, apoi o *citește* el.

Un copil este chemat *de o păpușă* să aleagă de pe masă un plic pe care trebuie să-l deschidă. În plic este o ilustrație. O arată tuturor copiilor, apoi face o succintă descriere folosind propoziții sim-ple pronunțând corect cuvintele și sunetele. Se acordă atenție modului în care pronunță sunetul *f, v*.

De exemplu: **Copilul suflă în foc**. În acest timp copiii imită onomatopeele corespunzătoare. La fel procedează cu fie-care ilustrație, însoțind explicația de mișcările respective: *ff, ff* – fâlfâitul focului; *vjj, vjj* – vâjâitul vântului; suflatul în foc: *pff, pff*.

În partea a doua a jocului, păpușa încearcă să formuleze propoziții cu cele două cuvinte: *foc, vânt*, dar pronunță greșit, iar copiii o corectează: (focul ade) în loc de *focul arde*, (vntul bate) în loc de *vântul bate*.

Răspunsurile sunt apreciate și copiii sunt aplaudați. În încheiere, copiii se împart în două grupe, un grup imită suflatul în foc, iar cealaltă imită cum bate vântul, ridicând brațele-n sus și aplecându-se dintr-o parte în alta.

Prin îmbinarea armonioasă a activității instructive cu jocul pe baza teoriei științifice a jocului, a aplicării creatoare a recomandărilor metodice, a materialului auxiliar aceasta dezvoltă o serie de deprinderi, stimulează inițiativa, creativitatea în vorbire, comunicarea, dialogul între copii.

Realizarea sarcinii didactice de a percepe unitățile lexicale se parcurge în 4 faze.

Prima fază

Voi prezenta câteva modalități de realizare a primei faze și anume formarea propoziției pe baza materialului intuitiv și apoi oral.

În perioada preabecedară, elevul se familiarizează cu propoziția chiar dacă nu i se explică ce este din punct de vedere gramatical. Pentru a-i face pe elevi să participe în mod conștient la activitatea și să înțeleagă scopul urmărit, am folosit procedee cât mai variate. S-a pornit de la prezentarea separată a cuvântului ca noțiune și apoi am urmărit ca ei să sesizeze legătura stabilă prin combinarea cuvintelor pentru a-i da înțeles vorbirii.

Joc didactic: **Ghicește cuvintele potrivite**

Acest joc are ca obiectiv:

- Formularea unor propoziții simple, apoi dezvoltate, corecte din punct de vedere gramatical și cu sens logic;
- Educarea capacității de a opera cu material verbal corespunzător cunoștințelor copiilor despre fenomene, plante, activitatea oamenilor în diferite anotimpuri.

Sarcina didactică: completarea propoziției enunțate de conducătorul jocului cu cuvântul corespunzător, formularea unor propoziției care să includă în mod logic un cuvânt dat.

Astfel se pot formula propoziții de tipul:

- Merele se culeg din...
- Toamna copiii merg la... (școală, grădiniță)
- Iarna afară...
- Cireșele sunt... (gustoase, roșii)
- Primăvara pomii... (înfloresc, înfrunzesc)
- ... Stropește florile (grădinarul)
- ... Fac oameni de zăpadă (copiii)

În partea a doua a jocului am antrenat elevii în calitate de conducători ai jocului. Conducătorul jocului spune un cuvânt, iar copiii au constituit propoziții cu sens în care să fie inclus cuvântul respectiv.

Astfel după cuvântul *școlarul* copiii au formulat diferite propoziții:

- Școlarul merge la școală.
- Școlarul își face lecțiile.
- Școlarul este silitor.

După câteva jocuri de acest gen, elevii formulează propoziții simple și dezvoltate.

Un alt obiectiv pe care l-am avut în vedere este dezvoltarea capacității elevilor de a separa cuvintele din propoziție, a despărțirii cuvintelor în silabe și sunete.

Faza a doua

După ce elevii au formulat diverse propoziții s-a trecut apoi la separarea cuvintelor din propoziție, fiecare cuvânt având următoarea structură:

1. Alcătuire de propoziții (reluarea sarcinii din prima fază).
2. Separarea cuvintelor din propoziții.

S-au prezentat copiilor trei – patru ilustrații simple, iar ei au formulat propoziții: Câinele latră. (1) /Mama gătește. (2) /Cireșele se coc. (3) /Fetița se joacă. (4) Fetița sare coarda. (5)

Prima propoziție a fost formulată de mai mulți elevi, apoi am repetat-o accentuând pe fiecare cuvânt. Am apreciat care a fost primul și al doilea cuvânt. S-a procedat la fel și cu a doua propoziție.

Pentru a fi mai clară componența propoziției, am folosit ca procedeu de joc, bătaia din palme. Pentru un cuvânt o bătaie din palme.

Analizând propozițiile (3) și (4) elevii au observat că propozițiile sunt formate din două sau mai multe cuvinte.

Pronunțând separat câte un cuvânt din propoziție, au observat că propoziția rămâne incompletă și fără înțeles, de unde și-au dat seama că fiecare cuvânt are importanța sa.

Pentru a realiza aceste sarcini am organizat diverse jocuri didactice: **Acum spune tu!, Ascult!**

Joc didactic: **Acum spune tu!**

Având ca sarcină didactică formularea de propoziții cu conținut corespunzător acțiunii prezentate în imagini, perceperea cuvintelor din propoziția respectivă și precizarea lor.

Copiii au fost solicitați să alcătuiască propoziții în funcție de imaginea afișată pe flanelograf, la început cu două cuvinte, apoi cu trei, patru cuvinte. Pentru perceperea cuvintelor s-au repetat propozițiile accentuând fiecare cuvânt. Cuvintele au fost numărate folosind bătăi din palme, sau cu ajutorul degetelor, și apoi prin sesizarea cerculețelor de către copii. După fiecare separare și numărarea cuvintelor din propoziție s-a cerut să realcătuiască propoziții. În antrenarea elevilor s-a folosit expresia *Acum spune tu*!. În completarea jocului s-a acționat pe cale orală și anume; am spus un cuvânt (exemplu: tractor, școlar, iepure, tren, fetiță), la semnalul meu *Acum spune tu*! Copilul indicat compune propoziția care este repetată de 2-3

copii. În continuare, alt copil izolează cuvintele folosind diferite procedee pentru numărarea lor.

Exercițiile organizate pe fișele de lucru s-au referit la reprezentarea grafică a propoziției și a cuvântului din propoziție.

Aici a trebuit să scot în evidență că nu toate cuvintele sunt la fel de lungi. Unele sunt lungi, altele mai scurte. Pentru izolarea cuvintelor lungi de cele scurte am folosit bețișoare lungi și scurte. Eu am formulat propoziția: *Fetița merge la școală* și am comparat lungimea cuvintelor (*la* și *școală*).

În continuare am cerut copiilor să rețină propoziția și să aranjeze pe masă câte un bețișor lung pentru fiecare cuvânt lung și scurt pentru fiecare cuvânt scurt.

S-a precizat încă o dată că propoziția se reprezintă grafic printr-o linie orizontală cu punct, iar cuvintele le reprezentăm prin linii orizontale scurte, așezate sub linia care a reprezentat propoziția.

Exemplu: propoziția

Iepurașul mănâncă morcovi.

_____

_____

sau în cazul propoziției:

Fetița merge la bunica

_____

Se reamintește copiilor despre lungimea cuvintelor din propoziția și redarea lor.

Se controlează și se evaluează modul cum au lucrat elevii pe fișă.

Faza a III-a

În această fază am organizat jocuri pentru formarea deprinderii de a efectua analiza și sinteza silabică a cuvintelor pe baza materialului intuitiv, concret și apoi pe plan mintal. După ce am împărțit propoziția în cuvinte am trecut la împărțirea cuvintelor în silabe. Am desfășurat jocul didactic: **Câte silabe are cuvântul?**

În cadrul acestui joc s-au pronunțat cuvintele monosilabice: măr, ac, urs, lup, cal etc., pe care copiii încearcă să le despartă în silabe, dar până la urmă vor fi dirijați la concluzia că nu pot fi despărțite, fiind formate dintr-o singură silabă, rostindu-se printr-o singură deschidere a gurii, deci sunt cuvinte monosilabice.

În continuare am prezentat copiilor cuvinte formate din 2 silabe. Fiecare cuvânt s-a despărțit în silabe prin fixarea dosului palmei sub bărbie, pentru a sesiza deschiderea gurii pentru fiecare silabă.

S-au urmărit silabele dintr-un cuvânt și s-au reprezentat grafic pe tablă.

La fel s-a procedat și cu cuvintele formate din mai multe silabe. Reprezentarea grafică a silabelor s-a făcut prin liniuțe orizontale scurte așezate dedesubtul unei liniuțe orizontale care reprezintă cuvântul.

g r ă d i n i ț ă t r o m p e t ă r a c h e t ă

_____ _____ _____

__ ___ __ __ ____ ___ __ ___ ___ __

Pentru consolidare, după ce am perceput silaba, ca unitate lexicală, am desfășurat jocuri de analiză și de sinteză silabică a cuvintelor: *Spune mai departe, Cuvinte - propoziții*.

După ce copiii au cunoscut bine propoziția, cuvântul, silaba, am trecut la perceperea sunetului.

Faza a IV-a

Pentru a înțelege noțiunea de sunet ca unitate lexicală fiecare sunet trebuie învățat în exerciții separate la începutul cuvântului sau la sfârșitul său și la mijloc.

La început va fi surprins în poziția inițială și finală și apoi în cea mediană. Apoi se va trece la despărțirea cuvântului în silabe și apoi în sunete.

În cazul consoanelor nu se vor folosi vocale de sprijin, atunci când sunt pronunțate separat.

Cu ajutorul unei ilustrații, copiii au fost antrenați într-o scurtă convorbire privind modul cum îl consultă medicul când îl doare gâtul, cerându-li-se să deschidă gura și să spună: *a*

S-a precizat că se aude sunetul *a*. Prezentându-se o imagine ca un tren copiii trebuiau să imite sunetul locomotivei: *u*!

- Dacă albina înțeapă o fetiță, cum spune ea?
- *Au,* deci spune cuvântul *au* și se aud două sunete: *a* și *u*.

S-a precizat de mai multe ori tehnica de mai sus. În continuare s-a demonstrat că există cuvinte formate din mai multe sunete și am analizat și alte cuvinte (Ana, lac etc.)

Copiii au fost solicitați să denumească pe bază de imagini folosind dicționarul ilustrat sau alfabetul năzdrăvan, cuvinte care încep cu sunetul *a* (ac, acvariu, aur, albină, avion, ață, arici etc.). S-a prezentat poziția sunetului *a* în cuvintele prezentate evidențiind că un sunet poate fi la începutul, interiorul sau sfârșitul cuvântului analizându-se apoi ca cuvinte ca: ac, mac, rac, mama, macara, stabilind poziția sunetului, urmărindu-se dezvoltarea capacității de analiză.

B. Aspectul lexical

Limba este un fenomen lexical, istoricește constituit, determinat de trebuința de interacțiune și comunicare a oamenilor în procesul muncii și a vieții în colectivitatea.

Ea constă dintr-un sistem închegat de mijloace lingvistice (fonetice, lexicale și gramaticale), prin intermediul cărora se realizează comunicarea reciprocă între oameni. *Limba,* arată Lenin, *este cel mai important mijloc de comunicare între oameni. Ca fenomen social-istoric limba se dezvoltă în cursul dezvoltării unui popor*.

Limba are funcția de a exprima gândirea și de a comunica. Oamenii își formulează gândurile, ideile, sentimentele cu ajutorul mijloacelor limbii și tot prin aceasta și le împărtășesc unii altora. În acțiunea de formare a unei idei și de comunicare a ei, vorbitorul face apel în primul rând la cuvinte, deoarece cuvintele denumesc obiectele, ca și însușirile ori acțiunile obiectelor.

Vocabularul ori lexicul reprezintă totalitatea cuvintelor unei limbi. Cuvintele sunt materialul de construcție al limbii.

Când sunt îmbinate în propoziții și fraze, cuvintele își pierd independența, devin dependente, supunându-se anumitor reguli gramaticale și condiționări lexicale. Cultivarea vocabularului este una din problemele esențiale ale învățământului primar.

În cultivarea vocabularului o deosebită importanță o au exercițiile pentru exprimarea unor cuvinte și expresii, având ca scop înțelegerea sensului unor cuvinte mai ales a celor mai greu de sesizat, de exemplu: antonimele, omonimele sau sinonimele.

Pentru precizarea sensului unor cuvinte din aceste categorii am efectuat câteva exerciții-jocuri în vederea tratării diferențiate a acestora. Pentru sesizarea antonimelor am desfășurat jocurile didactice **Hai să împachetăm, Ce faci?, Întrebare și răspuns, Ne jucăm cu cuvinte opuse!**

Pentru omonime: **La televizor** iar pentru sinonime am folosit jocul didactic **Zăpada.**
Se prezintă copiilor o imagine reprezentând o scenă de iarnă cu zăpadă abundentă. Se descrie imaginea de către copii pentru a se ajunge la cuvântul zăpadă. Copiii sunt întrebați dacă știu și alt cuvânt care să însemne tot zăpadă, dacă nu știu li se repetă copiilor aceeași propoziție care conține cuvântul *zăpadă* pe care însă îl pot înlocui cu cuvântul *omăt* sau *nea*. Se cere copiilor să spună ce în-seamnă fiecare dintre ele. Se precizează că există unele obiectele pe care le denumim cu cuvinte diferite.

Pentru a le ține minte pe cele de nai sus, am învățat o scurtă poezie: *Zăpada, omăt sau nea/Aşterneţi covorul moale,/De fulgi albi pufoşi şi moi,/Ce ne bucură pe noi.//Hei, zăpada, omăt sau nea/Faceţi derdeluşul mare/Pe el să alunecăm;/Cu sania să ne jucăm*.

C. Structura gramaticală

Prin exercițiile organizate în acest scop, valorificând capacitatea copiilor de a citi o imagine și de a face legătura între elemente și componente și ceea ce reprezintă capacitățile de a crea povești, de a întreține un dialog, de a pune întrebări și de a da răspunsuri, familiarizarea elevilor cu cartea și formarea deprinderii de mânuire a acesteia, deprindem pe elevi cu ordinea în gândire și cu logica în limbaj. Acțiunea de îmbogățire a vocabularului nu este nici simplă, nici ușoară, dar ea este frumoasă și nobilă, dacă avem în vedere cultivarea limbii române.

Structurile gramaticale folosite de copiii de vârstă școlară mică sunt de regulă simple. Enunțurile sunt pronunțate cu topică fixă structurile lor sintactice sunt subiect + predicat + complement și rareori folosesc și adjectivele.

Adverbul (mai) se află așezat înaintea prenumelui ce însoțește verbul. Exemplu *Nu mă mai joc, Nu mai te duce*.

În ceea ce privește verbul, copiii folosesc verbe populare de viitor (o să-ți dau) și imperfectul cu valoare de conjunctiv. Exemplu: *Eu eram vânzătorul, tu veneai și cumpărai*.)

Unii elevi fac greșeli și în folosirea acordului după gen, număr, caz (*este la mulți copii* în loc de *sunt la mulți copii*), forme ale unor verbe noi la timpul trecut sau prezent (cusați sau mâncați) pre-dominând indicativul timpului prezent al verbelor (*să mănâncă cu noi* în loc de *să mănânce cu noi*).

Aceste greșeli săvârșite de copii trebuie corectate cu tact pentru a evita fixarea unor deprinderi greșite. Este cunoscut că folosirea unor structuri gramaticale corecte asigură o exprimare clară, precisă din punct de vedere gramatical care să contribuie astfel la dezvoltarea gândirii logice ce se reflectă într-o vorbire corectă.

În întreaga activitate am urmărit să-i deprind pe elevi să-și exprime gândurile și sentimentele prin propoziții simple și dezvoltate. Cu propozițiile simple și dezvoltate să formeze fraze, folosind conjugările care sunt cerute de sensul frazei respective, să folosească corect cuvintelor fără să greșească terminațiile substantivelor sau adjectivelor, să folosească cazul substantivelor singular și plural, să folosească corect în propoziții diferite forme de pronume personal de politețe, posesiv, demonstrativ, interogativ, relativ. De asemenea să folosească corect verbele auxiliare a fi, a avea, a vrea, și la alte verbe neregulate la timpul prezent, trecut și viitor.

În același timp am urmărit schimbarea corectă a formelor verbale după persoană, timp și număr folosind trecutul, prezentul și viitorul verbelor cunoscute, exprimarea corectă a vorbirii directe și indirecte.

Am folosit în orele de comunicare următoarele jocuri didactice **Eu spun una tu spui multe, Găsește cuvântul potrivit! Ce am eu, ce ai tu, ce are el sau ea? Poveste îndrăgită.**

Jocurile didactice folosite în scopul dezvoltării și a însușirii structurii gramaticale, au fost reluate în jocurile alese de învățător folosind diferite materiale didactice.

Jocul didactic fiind o activitate atractivă și accesibilă îmbinând elementul distractiv cu cel instructiv a oferit copiilor posibilitatea să-și formeze anumite noțiuni, să-și însușească treptat formele structurii gramaticale ale limbii.

D. Aspectul expresivității

Având în vedere aspectul expresivității, am urmărit formarea deprinderilor de:

- Exprimarea corectă prin înlănțuirea logică a ideilor în propoziții și fraze, punând în evidență unitatea de sens a acestora;
- Vorbirea expresivă prin respectarea pauzelor, a tonului și a ritmului corespunzător conținutului.

Am organizat jocul didactic **Anotimpurile** în care elevii aveau ca sarcină să-și imagineze o întâmplare petrecută într-unul din cele 4 anotimpuri și să redea printr-o exprimare frumoasă, folosind expresii artistice însușite anterior.

De exemplu: pentru anotimpul toamna, unul dintre copii, a povestit o întâmplare cu o rândunică, care având aripa ruptă n-a mai putut pleca în țările calde. În redarea întâmplării el a folosit următoarele expresii: *toamna târzie, brumă argintie, copaci goi, ploaie mohorâtă*.
Aceste expresii artistice, elevii le-au însușit din poeziile *Toamna* de Otilia Cazimir și *Toamna* de Octavian Goga.

În jocul didactic **Mult e dulce și frumoasă limba ce-o vorbim** s-a contribuit atât la sensibilizarea copiilor de a respecta frumusețea limbii române, cât și la cultivarea sentimentelor de prețuire și dragoste față de limba românească, față de folclorul nostru.

În activitatea mea, prin aplicarea de teste și probe de evaluare, am depistat copii care prezentau tulburări de vorbire.

Cu toți elevii care au prezentat tulburări de vorbire am lucrat individual și în grup, am depus o muncă susținută sistematică și perseverentă.

Corectarea tulburărilor de vorbire am realizat-o în timpul tuturor activităților, atunci când le-am sesizat.

Acest obiectiv l-am realizat prin toate jocurile didactice desfășurate cât și prin jocuri didactice când le-am sesizat.

Acest obiectiv l-am realizat prin toate jocurile didactice desfășurate cât și prin jocuri didactice organizate în acest sens.

Pornind de la aceste considerente mi-am propus să urmăresc:

- Dezvoltarea posibilităților școlarilor mici de percepere a cuvintelor ca unități lexicale, particularitățile psihologice ale procesului de separare a cuvintelor din propoziții;
- Dezvoltarea posibilităților copiilor de a efectua operații de analiză și sinteză silabică a cuvintelor.

Obiectivele propuse au cuprins trei etape: etapa constatativă, formativă, de verificare.

a) În cadrul etapei constatative prin intermediul unor probe desfășurate sub formă de exercițiu-joc, am urmărit cunoașterea stadiului în care se găsesc copiii, la începutul experimentului.
b) Etapa formativă a constat din efectuarea unor jocuri didactice care să răspundă obiectivelor sus menționate.
c) Etapa de verificare a avut ca scop, supunerea copiilor la același număr de probe, ca în prima etapă, dar cu un grad de dificultate mai mare.

Activitatea de cercetare s-a desfășurat pe un eșantion de două clase de elevi în vârsta de șapte-opt ani.

Clasa I A – 25 elevi
Clasa I B – 25 elevi

Am folosit jocurile didactice: **Cu ce sunet începe cuvântul? Jocul silabelor, Eu spun una tu spui multe!**

Răspunsurile elevilor au fost notate cu: corect, greșit.

Următorul tablou, înfățișează sintetic rezultatele înregistrate:

Nr. elevi	**Jocul didactic**	**Răspunsuri**			
		Clasa I A		**Clasa I B**	
		corect	**greșit**	**corect**	**greșit**
50	Cu ce începe cuvântul?	20	5	19	6
50	Răspunde repede și bine!	21	4	16	9
50	Eu spun una, tu spui multe!	23	2	18	7

Interpretarea acestor date m-a condus la următoarele concluzii:

Jocul didactic 1. Recunoașterea sunetului inițial se realizează mai ușor în cazul cuvintelor care încep cu vocale mai ales când o vocală formează o silabă (arici, avion, elicopter, aluat, orar).

Cele mai multe erori s-au înregistrat în cazul sunetului *i* atunci când acesta formează la începutul cuvântului *ie* (iepure) perceput la aproape toți copiii ca sunet inițial, după câteva exerciții de recunoaștere în mai multe cuvinte, se percep diferențiat cele două sunete *i, e*.

În cazul cuvintelor care încep cu consoane, apare necesară analiza repetată a comparației sonore a cuvintelor; copiii au tendința de a consolida ca sunet inițial, întreaga silabă de la începutul cuvântului. Mult mai dificilă este cunoașterea consoanelor care se pronunță cu o vocală ajutătoare (rândunică, sârmă).

Jocul didactic 2. S-a urmărit înțelegerea corectă a locului și sensului cuvintelor în propoziție, folosirea corectă a cuvintelor sub raport structural și semantic prin exerciții de găsire a antonimelor unor cuvinte (mare-mic, îngust-lat etc.). S-a desprins concluzia că majoritatea copiilor folosesc corect aceste cuvinte.

Jocul didactic 3. A avut ca obiectiv, formarea corectă a formei de plural. S-a înregistrat faptul că școlari de la clasa I A au dat cele mai mare număr de răspunsuri corecte (acești copii au frecventat grădinița).

Bazându-mă pe datele experimentale, întrucât vorbirea este strâns legată de dezvoltarea auzului, am căutat ca exercițiile repetate în mod sistematic la clasa I, să sporească calitatea acestuia cât și a aparatului verbo-motor.

De asemenea am organizat exerciții joc pentru pronunțarea cuvintelor care se deosebesc printr-un singur sunet (Repetă după mine) ca în exemplele următoare:

r – l	p – b
Ramă – lamă	paie – baie
Rac – lac	pară – bară
Roz – loz	pere – bere
Canar – canal	pat – bat

Am continuat cu alte exemple de frământări de limba:

1. Capra calcă piatra-n patru (folclorul copiilor)
2. Capra cară coșuri grele/Cu verdețuri strânse-n ele /Dar le duce cu răbdare/Să dea iezilor mâncare.
3. Treci, ploaie trecătoare/Să te-ajungă soarele,/Să-ți taie picioarele/Ca un pai,/Cu un mai./Cu măciuca lui Mihai (folclorul copiilor)
4. Gârâie găina, /C-a venit vecina,/Vecina codată,/Ce-i dă mereu roată.
5. Pot, pot, pot?/Pot să strâng./Ursul de bot./Prafu-la șterg de peste tot,/Peștele din apă-l scot,/Voinic sunt, deci orice pot!

Folosirea de structuri ritmate și numărători pentru an-trenarea elevilor în timpul orelor de comunicare contribuie la prezentarea corectă a unor sunete, cuvinte greu de pronunțat pentru ei, dar prin repetarea acestora sub formă de joc, sunt însușite mai ușor.

Pentru îmbogățirea și nuanțarea vocabularului școlarilor mici am propus un joc prin care vor observa că anumite cuvinte pot fi folosite cu înțeles diferit în diverse contexte:

1. Stând pe mal să prind un *somn*/M-a furat un pui de *somn*/Când somnul era mai *lin*/S-a prins de cârlig un *lin*
2. Dă-te mândro jos din *car*/Sacii să m-ajuți să-i *car*
3. Vântului aș vrea să-i cer/Să-mi aduc-un strop de cer/Cu el colorez o floare/Și-i dau numele cicoare
4. Azi, pe când stăteam sub *păr*/Mi-a căzut o frunză-n *păr*./Eu vreau pere mălăiețe/Dar nu frunze șugubețe!

Prin jocurile pe care le-am prezentat se activează vocabularul lor, se exersează exprimarea clară în propoziții și fraze.

La intrarea în școală, în perioada preabecedară, convorbirile sunt un mijloc de activizare și îmbogățire a vocabularului școlarului mic. Convorbirea contribuie în mod direct la creșterea calitativă a posibilității de exprimare corectă a elevilor (mai ales a celor care nu au fost la grădiniță). Convorbirea îi obligă pe copii să folosească adecvat cuvintele, să-și controleze vocabularul, să-și caute cuvinte potrivite pentru a reda cele gândite cât mai fidel și într-o formă corectă.

Prin urmare, convorbirea stimulează exprimarea corectă, vorbirea închegată și logică. Activizarea și dezvoltarea vocabularului școlarului din ciclul primar are loc prin întreg ansamblul de ore, de lecții, de activități extracurriculare la care participă pe întreg acest ciclu de învățământ.

BIBLIOGRAPHY:

1. ***, *Dicţionarul de Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979;
2. ***, Ministerul Educației și Cercetării, *Curriculum Național* – Programe şcolare pentru învățământul primar, Bucureşti, 2003;
3. ***, Ministerul Educației şi Cercetării, *Ghid metodic pentru predarea matematicii în învățământul primar şi gimnazial*, Bucureşti, 2003;
4. ***, *Psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974;
5. ***, *Psihologia pedagogică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1963;
6. Apostol, Pavel, *Didactica modernă şi strategia lecției,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980;
7. Ausubel, D., *Învățarea în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981;
8. Avram, Mioara, *Gramatica pentru toți*, 1995;
9. Avram, Mioara, *Probleme ale exprimării corecte*;
10. Barbu, Hristu, Popescu, Eugenia, Şerban, Filofteia, *Activități de joc şi recreativ-distractive,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994;
11. Cerghit Ioan, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1980, p.37.
12. Dumitru Muster, *Metodologia cercetării în educație şi învăţământ*, Editura Litera, Bucureşti, 1945, p.49.
13. Nicola, Ion, *Pedagogie preșcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980.
14. Nicolae Iorga, *Pedagogie şcolară,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1963;
15. Planchard Emil, *Cercetarea în pedagogie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972;
16. Radu, I. D., *Teorie şi practică în evaluarea învățământului,* Bucureşti.

FROM CHALK TO DIGITAL LITERACY: GENERATIONAL PERSPECTIVES ON EDUCATION AND CULTURE

Iulia Alecu Buză
Lecturer, PhD, Artifex University of Bucharest

The accelerated transformations of recent decades have produced major changes not only in society, but also in the ways we learn, communicate, and relate to culture. While pre-digital generations acquired knowledge through traditional methods based on direct contact, printed textbooks, and the teacher as an authority figure, the current generations learn in a connected, interactive, and globalized environment where information is instantaneous, and sources are multiple.

The present paper explores this transition—from the symbolic "chalk" of traditional education to the "keyboard" of the digital era—through the perceptions and experiences of two categories of students: young learners enrolled in full-time education and adult learners enrolled in distance learning programs.

Abstract: *Contemporary society is undergoing a permanent metamorphosis, and the educational system reflects these transformations most clearly. From blackboards and handwriting notebooks to online platforms and artificial intelligence, education is currently experiencing a profound redefinition. These transformations are not only technological, but also cultural and identity-related, affecting the ways people think, communicate, and relate to traditional values.*

Keywords: *education; culture; generations; digitalization; language; Romglish; distance learning; linguistic competence; cultural identity; globalization*

Previous generations were formed in an educational context in which respect for the teacher, the printed book, and the literary form of the Romanian language constituted clear reference points of culture and education. By contrast, today's generations—strongly influenced by globalization, social media, and unlimited access to English-language content—display linguistic hybridization (Romglish), fragmentation of attention, and a redefinition of knowledge authority.

This study analyzes the educational and cultural differences between these two worlds, based on empirical research conducted with two groups of respondents:

- young students enrolled in full-time education, and adult students enrolled in distance learning programs.

The research examines the following aspects:

- perceptions of the learning process (traditional vs digital),
- the relationship between Romanian and English,
- cultural and educational values associated with each generation,
- learning motivation and attitudes towards school, teachers, and culture.

The main objective of the study is to highlight how education, culture, and language change in the context of digitalization, and to identify shared aspects as well as essential differences between generations formed "with chalk" and those formed "with the keyboard."

1. Research Methodology:

The research method used in this study is the questionnaire-based sociological survey. The research instrument consisted of a digital questionnaire created using Google Forms, which enabled automatic data collection and anonymization of responses.

The questionnaire included closed, semi-open, and open items, grouped into three sections:

1. socio-demographic data,
2. respondents' relationship with the educational process,
3. perceptions of the Romanian language, the English language, and cultural differences between generations.

The sample consisted of two distinct categories of respondents:

- adult students enrolled in distance learning (ID/IFR), aged between approximately 30 and 55, who attended pre-digital education and returned to university studies in a modern, online context;
- students enrolled in full-time education (IF), aged between 18 and 25, formed entirely in the post-digital system and strongly influenced by the online environment, globalization, and exposure to English.

The research instrument was distributed online, through a unique link, and the responses were automatically collected in a spreadsheet format. The choice of Google Forms was justified by the accessibility of the platform, the reduced completion time (7–10 minutes), and the possibility of simultaneous distribution to respondents located in different places.

Data analysis was performed through descriptive statistics (frequencies, percentages, response categories) and comparative interpretation between the two groups of respondents, focusing on:

- the Romanian language versus English,
- perceptions of culture and educational values,
- differences in motivation and learning adaptation.

2. Results of the Research

2.1.Respondent Profile

The full-time study group (IF) included 46 students aged between 19 and 47, with an average age of approximately 28. The gender distribution is heterogeneous, with a slight predominance of female respondents (gender labels appear in various forms such as "Female", "F", "Woman", etc., but the general tendency indicates a greater number of female respondents).

The adult distance-learning group (ID/IFR) consists of 20 respondents aged between 20 and 48, with an average age of approximately 31, and half of them being 30 years old or above. The gender distribution is relatively balanced (11 men and 9 women).

These data suggest that:

- the IF group consists mainly of young people in the classical stage of higher education,
- the ID/IFR group brings together professionally active adults who return to university studies at a different moment in life.

2.2.Self-Perceived Competence in English (IF group)

Among IF students, the level of competence in English is perceived as high:

- approximately 32–33% evaluate themselves at an intermediate level,
- 30% at an advanced level,
- almost 20% consider themselves fluent,
- and around 17% describe themselves as beginners.

These results confirm a strong familiarity with English among the younger generation, which becomes the linguistic background on which the phenomenon of "reverse Romglish" emerges.

2.3.Use of English Words in Everyday Speech (IF group)

When asked how often they use English words in everyday speech, responses show that:

- over half (≈52%) use them occasionally,
- almost 24% use them very often,
- approximately 22% frequently,
- and only one respondent states that they never use them.

Furthermore, when asked whether they sometimes "think in English before speaking Romanian":

- about one third (≈33%) answered "Yes, often",
- approximately 26% "Sometimes",
- around 22% "Never",
- and almost 20% "Rarely".

Thus, the younger generation not only uses English borrowings but often processes thoughts in English, while Romanian becomes, in some contexts, merely an output language rather than a language of thought.

2.4.Young Students' Perception of the Negative Impact of English on Romanian

When asked whether the intense use of English negatively affects Romanian expression:

- almost half (≈48%) answered "No",
- around 30% "I don't know / I haven't thought about it",
- and only approximately 22% consider the effect negative.

Although many admit they think in English and use English borrowings frequently, they do not perceive this as a linguistic or identity-related problem. This contrast highlights the difference between linguistic practice and awareness — a significant aspect in the interpretation of results.

2.5.Adult Students' Perception of the Young Generation's Language (ID/IFR group)

In the adult group, the questions refer not to their own linguistic usage, but to the way they perceive the younger generation.

Regarding the use of English borrowings in young people's speech:

- 75% observe it "very often",
- 20% "occasionally",
- only 5% "rarely".

In terms of evaluating the Romanian vocabulary of younger generations:

- 50% believe it is "partly poorer",
- 25% consider it "clearly poorer",
- only 15% answer "No",
- and 10% "I haven't thought about it".

When asked whether contemporary education still promotes Romanian culture and identity:

- half (50%) believe it does so "very little",
- 40% "to some extent",
- the remaining answers reflect indecision or the perception that this role has almost disappeared.

These results outline:

- an acute awareness of linguistic transformation among adults,

- and concern regarding the diminishing role of education in transmitting national culture and identity.

3. Discussion

The findings clearly indicate the existence of a cultural and linguistic gap between the generations studied—a gap manifested not only in linguistic habits and preferences, but also in perceptions of education, the role of the Romanian language, and the impact of technology on identity formation.

Full-time students, belonging mainly to the digital generation, demonstrate:

- intensive exposure to English, confirmed by both borrowing frequency and by the admission of "thinking in English before speaking Romanian";
- a high self-perceived linguistic competence in English;
- a minimization of negative effects on Romanian, indicating a normalization of linguistic hybridization.

In contrast, adult distance-learning students—formed within a pre-digital educational system—view the phenomenon from the outside and interpret it as a symptom of:

- impoverishment of Romanian vocabulary (over 70% consider it poorer),
- decreasing influence of education in shaping cultural identity,
- changes in the authority of knowledge—education is no longer perceived as a vector of culture, but as a service adapted to technological demands.

This tension reflects a deeper transformation: for young people, English becomes the mental space of academic thinking, entertainment, and socialization, whereas Romanian sometimes becomes merely a communication tool.

4. Conclusions

The results show that generational differences are significant not only in learning styles, but also in the relationship with language and culture. Young people raised in the digital era display a high degree of adaptation to global languages, but also a reduced expressiveness and coherence in Romanian. Pre-digital generations perceive this change as cultural deterioration while acknowledging the opportunities offered by distance education.

Therefore:

- language is not just a communication tool but an indicator of cultural identity;
- educational change without cultural formation leads to a loss of linguistic awareness;
- current education risks forming competent content users rather than competent speakers of their own native language.

5. Educational Recommendations

5.1.For young students (IF)

- translation exercises EN → RO with emphasis on expressiveness;
- critical analysis of Romglish (examples, effects, correct alternatives);
- readings in contemporary Romanian literature;
- argumentative essays in Romanian;
- debates on linguistic and cultural identity.

5.2.For adult students (ID/IFR)

- reflective exercises ("How has school changed?");
- intergenerational discussion platforms;
- integrating professional and life experience into learning;
- cultural digital literacy workshops.

5.3.For teachers

- adapting academic language without excessive simplification;
- using digital platforms alongside traditional forms of expression;
- creating intergenerational learning contexts in which each group becomes a resource for the other.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bourdieu, Pierre – *Reproduction in Education, Society and Culture*
2. Brumfit, Christopher – *Language and Higher Education*
3. Crystal, David – *English as a Global Language*
4. Cucos, Constantin – *Pedagogy / Education in the Knowledge Society*
5. Duranti, Alessandro – *Linguistic Anthropology*
6. Fishman, Joshua – *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*
7. Giddens, Anthony – *Modernity and Self-Identity*
8. Hymes, Dell – *Foundations in Sociolinguistics*
9. Ionescu, Mihaela – *Youth and 21st Century Competences*
10. Illich, Ivan – *Deschooling Society*
11. Jianu, Angela – *Identity and Alterity in the Romanian Space*
12. Manolescu, Florin – *The Influence of English on Contemporary Romanian Language*
13. Prensky, Marc – *Digital Natives, Digital Immigrants*
14. Ricoeur, Paul – *Memory, History, Forgetting*
15. Saramago, João – *Language, Education and Ideology*
16. Solomon, Ioana – *Romglish: A Case Study on the Influence of English in the Language of Romanian Youth*
17. Spitzer, Leo – *Romanische Stil- und Literaturstudien*
18. Tapscott, Don – *Grown Up Digital*
19. Tomasello, Michael – *The Cultural Origins of Human Cognition*
20. Zamfir, Cătălin & Vlăsceanu, Lazăr (coord.) – *Dictionary of Sociology*

THE INTERVENTIONAL IMPACT OF STRUCTURED EXERCISE ON MULTIDIMENSIONAL WELL-BEING IN ROMANIAN MIDDLE-AGED WOMEN: AN EMPIRICAL TEST OF THE BIO-PSYCHO-SOCIO-CULTURAL MODEL

Ioana Lepădatu
Lecturer, PhD, „Spiru Haret" University
Iuliana Hegedüs (Muntean)
Student, „Spiru Haret" University

Abstract: *This longitudinal mixed-methods intervention study examined the multidimensional effects of a 14-week structured exercise program on the well-being of a sample of Romanian middle-aged women (N = 22). Serving as an empirical follow-up to previous theoretical work synthesizing the Bio-Psycho-Socio-Cultural (BPSC) model, this research utilized quantitative self-reports across three time points (T1, T2, T3) and thematic analysis of qualitative responses to assess changes across biological, psychological, social, and cultural domains. Results indicate consistent and significant improvements, including enhanced energy and sleep quality (Biological), reduced stress/anxiety, improved mood, and higher self-efficacy and body satisfaction (Psychological). Participants also reported increased social interaction and a profound shift from extrinsic to intrinsic motivation (Sociocultural). Notably, the combined aerobic and resistance training enhanced the adoption of other health-promoting behaviours (e.g., improved nutrition). Structural factors, such as time constraints and traditional cultural stereotypes, persisted as barriers for a minority of participants. These findings strongly support the role of structured, combined exercise as an effective non-pharmacological intervention to mitigate menopausal-related declines and promote sustained well-being, empirically validating the BPSC model's utility in this critical midlife period.*

Keywords: *physical activity; menopause transition; middle-aged women; well-being; exercise adherence; bio-psycho-socio-cultural health*

Introduction

The Critical Period of Middle Age and the BPSC Framework

Middle age in women (approximately 35–65 years) is characterized by a confluence of profound biological, psychological, social, and cultural transformations. Biologically, the period is marked by the menopausal transition, driven by declining estrogen levels, leading to vasomotor symptoms, sleep disturbances, mood variability, and metabolic shifts (Bromberger & Epperson, 2018; El Khoudary et al., 2020). Psychologically, these changes coincide with evolving social roles, increased caregiving, and processes of identity reevaluation in relation to cultural norms (Zhang et al., 2019).

The Bio-Psycho-Socio-Cultural (BPSC) model offers a comprehensive framework for understanding women's health in midlife, asserting that the experience of menopause and its associated symptoms are shaped by the interaction of biological vulnerability, psychological history (e.g., self-efficacy), social context (e.g., support networks), and prevailing cultural attitudes toward aging and the female body. Previous theoretical work highlighted that regular physical exercise is a critical, multidimensional intervention capable of addressing challenges across all BPSC domains, supporting cardiovascular health, preserving muscle and bone integrity (Bondarev et al., 2021; Cauley, 2015), improving mood (Basso & Suzuki, 2017), and fostering social integration (McArthur et al., 2014).

Exercise as a Multidimensional Intervention

Within the Psychological Domain, regular physical activity is known to reduce depressive and anxiety symptoms, enhance emotional self-regulation (Smits et al., 2008), and improve cognitive functions like memory and focus by increasing cerebral blood flow and neurotrophic factors (Gersten et al., 2011). Crucially, exercise promotes self-perception, mastery experiences, and body appreciation, which is particularly salient in contexts like Romania, where cultural pressure concerning body image and self-objectification remains a challenge (Europe's Journal of Psychology, 2023).

Within the Socio-Cultural Domain, group and community-based exercise provides social interaction and supportive networks, essential for adherence and better mental health outcomes (McArthur et al., 2014). This aligns with the concept of mental hygiene, where the brain, understood as a social organ, benefits from the dynamic equilibrium fostered by vitality, joy, and balance (Lepădatu, 2024).

The obejective of the present study

While the benefits of exercise are well-established, there is a need for specific, empirical validation of the BPSC model through intervention studies tailored to particular cultural contexts. This study investigates the effects of a 14-week structured exercise program (combining aerobic and resistance training) on the well-being of middle-aged Romanian women, integrating quantitative self-report measures and qualitative accounts to provide a comprehensive, longitudinal picture of outcomes and empirically test the utility of the BPSC framework.

Methods

Design and Participants

This was a longitudinal mixed-methods intervention study conducted over 14 weeks with assessments at baseline (T1), 6 weeks (T2), and 14 weeks (T3). The sample comprised N = 22 Romanian women aged 33–58 years (M = 43.2, SD = 8.1). Most participants were married (n = 20), had children (n = 20), and were predominantly healthy (n = 16). At baseline, 19 engaged in some regular exercise (1–3 times/week), and 3 were inactive.

Intervention and Measures

The intervention was a 14-week structured exercise program combining aerobic training, resistance training, and mobility work, delivered in individual, coached, or group formats based on participant choice.

Measures included Likert scales for quantitative assessment (Energy, Sleep quality, Stress/anxiety, Self-confidence, Body satisfaction, Mood, Memory, Focus, Social interaction) and open-ended questions for thematic analysis (Qualitative Findings).

Results: Empirical Validation Across BPSC Domains

The findings are organized based on the BPSC domains, integrating data from Tables 1, 2, 3, and the Qualitative Thematic Analysis.

1. Biological and Physical Outcomes (Bio-Domain)

Outcome	Baseline (T1)	Final (T3)	Key Qualitative Themes (n)
Energy (High/Moderate)	20	19	Increased energy/ vitality (7)
Sleep Quality (Good/Very Good)	17	17	Better sleep (2)
Physical Condition	N/A	N/A	Improved toning / firmness(12); Reduced chronic pain (6)

Quantitative results showed significant improvements in perceived energy and sleep quality. While 14 participants reported moderate energy at T1, 17 reported a significant increase by T2. At T3, 19 participants reported moderate or high energy, sustaining the benefit. Qualitatively, participants reported marked physical health improvements, including increased energy/vitality (31.8\%) and reduced chronic pain (27.2\%). The combined training was effective in driving Body Transformation, with 54.5\% (n=12) noting improved toning/firmness, even when maintaining weight.

2. Psychological and Cognitive Outcomes (Psycho-Domain)

Outcome	T1 (Moderate/High)	T3 (Low Stress/High Confidence)	Key Qualitative Themes (n)
Stress/Anxiety	9 (Moderate/High)	18 (Low)	Increased calm / reduced anxiety (7)
Self-Confidence	21 (Moderate/High)	9 (High)	Increased self-confidence (6); Mental resilience (2)
Body Satisfaction	19 (Moderate) / 3 (High)	| 5 (High)	General well-being / more optimism (6)
Cognitive Function	N/A	N/A	Improved focus / better organization (5)

The intervention yielded strong psychological benefits. Stress/anxiety significantly decreased, with the proportion of women reporting low stress/anxiety rising from 13 at T1 to 18 at T3. Self-confidence also rose, with 19 participants reporting a significant increase at T2. Correspondingly, qualitative themes indicated increased calm/reduced anxiety (31.8\%) and increased self-confidence (27.2\%).

Cognitively, the results were also positive: 13 participants reported significant improvement in Memory and 14 in Focus by T2.

3. Sociocultural and Behavioral Outcomes (Socio-Cultural Domain)

Outcome	Quantitative (T2 Significant)	Qualitative Themes (n)	Adherence / Motivation
Social Interaction	13 (Significant Increase)	Increased openness and communication (6); Meeting new people / joining groups (4)	Training Consistency (Last 7 weeks): Yes: 16
Healthy Behaviors	N/A	Improved nutrition (10); Better discipline / routine structure (8)	Future Consistency (6 Months-1 Year): Yes: 20

The intervention successfully leveraged the social domain. A significant number of participants (n=13) reported increased social interaction, validated by themes of increased openness (27.2\%) and meeting new people/joining groups (18.1\%).

Importantly, the intervention led to a high intention for maintenance, with 20 participants stating they could maintain consistency a year from T3. This adherence was strongly linked to a shift in Motivation, progressing from external (appearance) to intrinsic (well-being, identity, empowerment), supporting Self-Determination Theory. Furthermore, 45.4\% (n=10) adopted improved nutrition, and 36.3\% (n=8) developed better discipline/routine, demonstrating the transferability of exercise benefits.

A noteworthy finding related to adherence and motivation emerged from two participants who were reported as inactive at baseline (T1). Following the completion of the T1 self-evaluation, both women proactively restarted their physical exercise by purchasing gym memberships. They remained fully consistent through the T3 measurement and reported a high certainty of maintaining their exercise habit for the next year. This suggests that the baseline self-evaluation process itself may serve as a powerful catalyst for change initiation in some middle-aged women.

However, the qualitative data also captured persistent cultural barriers: 36.3\% (n=8) noted that traditional stereotypes persist, and 18.1\% (n=4) cited lack of time/resources as a societal barrier in the Romanian context.

Discussion

Empirical Validation of the BPSC Model

The present findings serve as a strong empirical validation of the BPSC model's relevance to women's health in midlife. The 14-week structured exercise program provided concurrent and interlinked benefits across all domains:

- ✓ Biological: Improvements in sleep and energy are consistent with literature on the regulatory effects of combined aerobic and resistance training on physiological resilience and mitigation of vasomotor and fatigue symptoms (Dąbrowska et al., 2016).
- ✓ Psychological: The significant reduction in stress and enhancement of self-confidence directly align with the hypothesized role of exercise in stress buffering and fostering positive self-concept (Ji et al., 2024). The observed cognitive benefits (memory, focus) correspond to the neuroprotective effects mediated by factors such as BDNF (Basso & Suzuki, 2017).

- ✓ Socio-Cultural: The successful integration of participants into supportive networks, evidenced by increased social interaction and high adherence for group/coach-led formats, validates the notion of the brain as a social organ and the importance of social support structures (Lepădatu, 2024; McArthur et al., 2014). The shift to intrinsic motivation (empowerment, identity) is a crucial finding for predicting long-term maintenance, a core tenet of behavioral-change models (e.g., Health Action Process Approach—HAPA, Self-Determination Theory SDT).

Motivation and Sustained Adherence: SDT and HAPA

A critical mechanism supporting these long-term gains is the observed shift in motivational quality. The change from extrinsic drivers (appearance, weight) to intrinsic motivators (well-being, identity, empowerment) aligns with Self-Determination Theory (SDT). SDT posits that sustained behavioral change is achieved when motivation is internalized, moving toward self-determined regulation (Ryan & Deci, 2017). This internalization is fostered by the exercise program supporting the three basic psychological needs: autonomy (a sense of choice), competence (feeling effective), and relatedness (social connection). The significant gains in self-confidence and self-efficacy (Psychological Domain) are direct evidence of increased competence, a key determinant of adherence.

The success in maintenance is further illuminated by the Health Action Process Approach (HAPA) model . HAPA distinguishes between a Motivational Phase (where intention is formed—supported by SDT) and a Volitional Phase (where action is planned and maintained) (Schwarzer, 2008). The high T3 consistency and long-term intentions reported by participants suggest successful navigation into the volitional phase, driven by the strong action planning and action self-efficacy fostered through the structured, coach-led environment. Crucially, the rapid, self-initiated behavioral change observed in two previously inactive participants following the T1 self-evaluation highlights the motivational power of self-monitoring. This process appears to have spurred a swift transition from the motivational phase to the action phase by increasing risk perception and action self-efficacy, underscoring the potential for initial assessment tools to serve as valuable initial intervention components.

Addressing Cultural Context

The study confirms that while the intervention is highly effective, the cultural context of Romania still presents structural barriers. The persistence of time constraints and traditional stereotypes (e.g., sport being seen mainly for weight loss) underscores the need to tailor interventions by offering flexible schedules, home-based options, and educational components that reframe exercise as an investment in mental and functional health—not just appearance. The qualitative finding that many women noted a focus on toning/firmness is an important intermediate step in shifting from extrinsic (weight loss) to intrinsic (functionality and strength) body appreciation (Alleva et al., 2017).

Limitations and Recommendations

Limitations

- ✓ Sample Size and Generalizability: The sample size (N = 22) limits the generalizability and causal inference.
- ✓ Self-Report Bias: Reliance on self-report measures introduces potential reporting and social desirability biases.
- ✓ Duration: The 14-week duration only provides evidence for short-to-medium term effects; longer follow-up is necessary to assess the sustainability of adherence and behavioural changes.

Recommendations

Based on the empirical findings, the following recommendations are proposed:

- ✓ Intervention Format: Implementation of combined aerobic and resistance training at a frequency of at least three times per week.
- ✓ Adherence Strategy: Incorporation of coach-led sessions or group training to enhance adherence via social accountability and structure.
- ✓ Individualization: Tailoring intensity to individual energy levels and health status, allowing for flexible scaling.
- ✓ Barrier Mitigation: Address structural barriers by offering varied schedules and home-based options for time-constrained participants.
- ✓ Motivational Enhancement: Include brief motivational interviewing components to strengthen intrinsic motivation and planning skills, shifting the focus from appearance to functional health and psychological well-being.

Conclusions

The 14-week structured exercise intervention produced profound, multidimensional benefits across physical, mental, and behavioral domains in middle-aged women, empirically supporting the Bio-Psycho-Socio-Cultural model. The benefits extended beyond symptom relief to include positive psychological restructuring and the adoption of healthier routines. Findings strongly advocate for the integration of combined aerobic and resistance training into preventive health strategies for women in the menopausal transition, while acknowledging and proactively addressing the cultural and practical barriers essential for maximizing reach and long-term adherence.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alleva, J. M., Tylka, T. L., & Kroon Van Diest, A. M. (2017). The Functionality Appreciation Scale (FAS): Development and psychometric evaluation in U.S. community women and men. Body Image, 23, 28–44. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.07.008
2. Basso, J. C., & Suzuki, W. A. (2017). The effects of acute exercise on mood, cognition, neurophysiology, and neurochemical pathways: A review. Brain Plasticity, 2(2), 127–152. https://doi.org/10.3233/BPL-160040
3. Bondarev, D., Finni, T., Kokko, K., Kujala, U. M., Aukee, P., Kovanen, V., Laakkonen, E. K., & Sipilä, S. (2021). Physical performance during the menopausal transition and the role of physical activity. The Journals of Gerontology: Series A, 76(9), 1587–1590. https://doi.org/10.1093/gerona/glaa292
4. Bromberger, J., & Epperson, C. (2018). Mood and menopause: Neurobiological mechanisms. Menopause, 25(10), 1146–1155. https://doi.org/10.1097/GME.0000000000001162
5. Cauley, J. A. (2015). Estrogen and bone health in men and women. Steroids, 99(Pt A), 11–15. https://doi.org/10.1016/j.steroids.2014.12.010
6. Dąbrowska, J., Dąbrowska-Galas, M., Rutkowska, M., & Michalski, B. (2016). Twelve-week exercise training and the quality of life in menopausal women – clinical trial. Menopause Review/Przegląd Menopauzalny, 15(1), 20–25. https://doi.org/10.5114/pm.2016.58769
7. El Khoudary, S. R., Aggarwal, B., Beckie, T. M., Hodis, H. N., Johnson, A. E., Langer, R. D., Limacher, M. C., Manson, J. E., Stefanick, M. L., Allison, M. A., & American

Heart Association Prevention Science Committee. (2020). Menopause transition and cardiovascular disease risk: Implications for timing of early prevention: A scientific statement from the American Heart Association. Circulation, 142(25), e506–e532. https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000912

8. Gattino, S., Czepczor-Bernat, K., Fedi, A., Brytek-Matera, A., Boza, M., Lemoine, J. E., Sahlan, R. N., Wilson, E., De Piccoli, N., & Rollero, C. (2023). Self-objectification and its biological, psychological and social predictors: A cross-cultural study in four European countries and Iran. Europe's Journal of Psychology, 19(1), 27–47. https://doi.org/10.5964/ejop.6075
9. Gersten, O., Peleg, S., & Meir, E. (2011). Simple exercises improve cerebral blood flow and cognitive function. arXiv. https://arxiv.org/abs/1103.5494
10. Ji, P., Zhang, L., Gao, Z., Ji, Q., Xu, J., Chen, Y., Song, M., & Guo, L. (2024). Relationship between self-esteem and quality of life in middle-aged and older patients with chronic diseases: Mediating effects of death anxiety. BMC Psychiatry, 24(7). https://doi.org/10.1186/s12888-023-05459-4
11. Lepădatu, I. (2024). Sănătatea mentală: Echilibrul bio-psiho-socio-cultural [Mental health: The bio-psycho-socio-cultural equilibrium]. În Conferința Națională APAR, ediția XIX – Sănătatea mintală: Abordări interdisciplinare, 20–22 aprilie 2024, Brașov, România.
12. McArthur, D., Dumas, A., Woodend, K., Beach, S., & Stacey, D. (2014). Factors influencing adherence to regular exercise in middle-aged women: A qualitative study to inform clinical practice. BMC Women's Health, 14, 49. https://bmcwomenshealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6874-14-49
13. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806
14. Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. Applied Psychology: An International Review, 57(1), 1–29. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x
15. Smits, J. A. J., Otto, M. W., Pollack, M. H., & Smits, J. (2008). Exercise for mood and anxiety: Proven strategies for overcoming depression and enhancing well-being. Oxford University Press.
16. Zhang, Y., Zhao, X., Leonhart, R., Nadig, M., Wang, J., & Wirsching, M. (2019). A cross-cultural comparison of climacteric symptoms, health-seeking behavior, and attitudes towards menopause among Mosuo women and Han Chinese women in Yunnan, China. Culture, Health & Sexuality, 56(1). https://doi.org/10.1177/1363461518804094

THE DECLINE OF DEMOCRACY IN THE ERA OF DISINFORMATION AND HYBRID WARFARE

Viorel Nistor
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University, Cluj-Napoca

Abstract: *The new global order, the division of spheres of influence, the new "cold war", the multipolar world, etc., concepts that underlie current conflicts and the hybrid disorder we are witnessing, are directly or indirectly linked to democracy and especially to its decline, just when it was believed that we would witness the "end of history". Whether it is a natural and cyclical process of democratic "fatigue", or an intentional political war, it is certain that we are witnessing, in practice, a double attack on world democracy as a political system by which much of the world is governed. First, there is a weakening and erosion from within democracies, in the form of an increasingly acute conflict between political elites and the masses, against the backdrop of the degradation of the political act, political and media communication. Secondly, we are witnessing an attack from outside them, from the rival (multipolar) system, against the backdrop of an unprecedented hybrid and informational war in which technology is a favoring factor. The paper aims to identify and describe some of the manifestations of the democratic decline caused by internal causes in our country, and, on the other hand, to capture the anti-democratic effects of Russian propaganda and hybrid aggression propagated in the Romanian real and virtual space during the pre- and post-election period.*

Keywords: *democracy, hybrid warfare, russian propaganda, backsliding of democracy, annulment of elections*

Criza, declinul, regresul, perturbarea, „amurgul”, degradarea democrației sau oricum s-ar numi nu este ceva tocmai nou, știindu-se fragilitatea acesteia, pe de-o parte, iar, pe de altă parte, o anume ciclicitate în erodarea sau evoluția unor fenomene sau sisteme politice, sociale, economice. Nu e nici o surpriză, căci „Istoria – singurul ghid adevărat pe care îl avem în această chestiune – ne-a arătat că adevărata democrație este rară și trecătoare. Se aprinde aproape misterios într-un loc sau altul norocos și apoi se estompează la fel de misterios. Democrația autentică este dificil de realizat și, odată realizată, fragilă. În marea schemă a evenimentelor umane, este excepția, nu regula” (Brădățan, 2024). Dincolo de această perspectivă inedită, chestiunea evoluției, a repetitivității, a similarității sau a reproductibilității e mereu discutabilă, dar e destul de cert că un proces de alterare vizibilă a democrației la nivel mondial a început să se producă (și) odată cu criza financiară declanșată în 2007-2008, atunci când încrederea în stat, în instituții, în alegeri, în piețe libere, în mass media sau chiar în proteste, într-un cuvânt, chiar și în democrație au fost serios zdruncinate. Formele acestei alterări a încrederii, manifestate atât în rândul maselor, cât și a elitelor politice, au fost diversificate și diferite, în funcție de spațiul politic, de etapă parcursă, dar și de context. Altădată, erau în vogă schimbările revoluționare, violente, de tip militar, puciurile și juntele, „loviturile de stat”, transferurile sângeroase de putere ce se succedau cu o anumită frecvență și intensitate. În vremuri mai apropiate, lucrurile s-au schimbat, democrațiile se transformă lent, gradual și în timp, în vreme ce autocrațiile și dictaturile ce, eventual, le iau locul, se instalează pe insesizabil, mai greu perceptibil, pe tăcute, fără manifestări stridente sau violente. Asta indică mai multe studii din ultimii ani și demonstrează o lucrare de referință intitulată „Regresul democrației” a cercetătoarei Nancy Bermeo (Bermeo, 2016). Extinzând aria de cuprindere a termenului de „regres democratic”, autoarea crede că s-a acordat prea multă atenție explicării motivelor și

corelațiilor acestora pentru care democrațiile se descompun și mai puțină pentru modul concret în care o fac. Din perspectivă generală, susține studiul, după încetarea Războiului Rece, s-a înregistrat un regres al formelor dure și explicite, respectiv, al loviturilor de stat clasice, al loviturilor de stat date de cei aleși și al fraudelor electorale din ziua alegerilor, consemnând aceasta ca un aspect pozitiv. Pe de altă parte, au apărut trei forme noi și diferite de regres democratic, ale căror manifestări le vedem tot mai frecvent roind în jurul nostru și tot mai aproape de noi. Autoarea le numește „lovituri de stat promițătoare" (Promissory coups), încadrând „înlăturarea unui guvern ales ca o formă de apărare a legalității democratice, făcând o promisiune publică de a organiza alegeri și de a restabili democrația cât mai curând posibil" (Bermeo, 2016), fapt ce se întâmplă de puține ori. A doua formă a degradării democratice este prin „sporirea puterii executive" (Executive aggrandizement), care „apare atunci când cei aleși aflați la putere slăbesc unul câte unul controalele asupra puterii executive, întreprinzând o serie de schimbări instituționale care împiedică puterea forțelor de opoziție de a contesta preferințele executive" (Bermeo, 2016). În al treilea rând, ar fi „manipularea strategică a alegerilor", aflată în creștere ca pondere, consemnând o serie de acțiuni menite să favorizeze jocul electoral al celor aflați la putere. Aceasta ar include „împiedicarea accesului mass-media, utilizarea fondurilor guvernamentale pentru campaniile electorale, excluderea candidaților opoziției de pe buletinele de vot, împiedicarea înregistrării alegătorilor, manipularea comisiilor electorale, schimbarea regulilor electorale pentru a-i favoriza pe cei de la putere și hărțuirea oponenților – dar toate acestea făcute în așa fel încât alegerile în sine să nu pară frauduloase" (Bermeo, 20216). Exemplele din apropierea noastră care ilustrează aceste practici anti-democratice sunt Turcia lui Recep Tayyip Erdogan și a Partidului Justiției și Dezvoltării (AKP) și Ungaria lui Viktor Orban și a Partidului Alianța Tinerilor Democrați (FIDESZ), dar mai sunt și alte cazuri, iar unele forme de manifestare le regăsim și în țara noastră.

Ideea unei distrugeri programatice și a unei „morți" lente, intenționate și premeditate a democrației este susținută și de alți observatori și cercetători. „Democrațiile pot muri nu în mâinile generalilor, ci a liderilor aleși – președinți sau prim-miniștri care subminează chiar procesul care le-a adus la putere" (Levitski și Ziblatt, 2019), conchizând că „de cele mai multe ori, însă, democrațiile se erodează încet, în pași abia vizibili". Iar această „crimă", în viziunea autorilor, s-ar produce „"înarmând" instanțele și alte agenții neutre, cumpărând mass-media și sectorul privat (sau intimidându-i să tacă) și rescriind regulile politicii pentru a înclina terenul de joc împotriva oponenților. Paradoxul tragic al traseului electoral către autoritarism este că asasinii democrației folosesc însăși instituțiile democrației – treptat, subtil și chiar legal – pentru a o ucide" (Levitski și Ziblatt, 2019). Trecerea către manifestări sau forme autocratice, în unele dintre țări cu democrații consolidate, către autocrații pur și simplu, în țări mai fragile instituțional, sau către ispita dictaturii, acolo unde este posibil, este descrisă aproape exhaustiv de un alt autor: „Autoritarismul târâtor se mișcă neîncetat, fără o secvențiere fixă sau o separare clară a etapelor sale. Dar are un manual generic, pe care îl numesc "programul în doisprezece pași al autocraților"" (Diamond, 2019). Cei doisprezece pași sunt și sună ca niște porunci ale viitorilor autocrați: „1. Începeți să demonizați opoziția ca fiind ilegitimă și nepatrioatică; 2. Subminați independenței instanțelor – în special a Curții Constituționale – prin epurarea judecătorilor și înlocuirea lor cu loiali politici; 3. Atacați independența mass-mediei, denunțându-i ca fabulatori partizani, mobilizând emoția publică împotriva lor, diminuându-le veniturile din publicitate, impozitându-i, reglementându-i; 4. Obțineți controlul asupra oricărei instituții media publice, politizați-o și transformați-o într-un instrument de propagandă al partidului de guvernământ; 5.Impuneți un control mai strict al internetului, în numele moralității, securității sau combaterii terorismului; 6. Subjugați alte elemente ale societății civile – asociații civice, universități și, în special, grupuri anticorupție și pentru drepturile omului – prezentându-le ca parte a elitei arogante, egoiste și corupte și care au trădat poporul

și țara; 7. Intimidați comunitatea de afaceri să pună capăt sprijinului pentru opoziția politică. Amenințați că veți dezlănțui represalii fiscale și de reglementare asupra companiilor care finanțează partidele și candidații de opoziție; 8. Îmbogățiți o nouă clasă de capitaliști clientelari prin direcționarea contractelor de stat, a fluxurilor de credite, a licențelor și a altor profituri; 9. Asigurați controlul politic asupra serviciilor publice și asupra aparatului de securitate. Epurați-le și folosiți aparatul de informații al statului ca armă împotriva opoziției slăbite; 10. Manipulați circumscripțiile și regulile electorale pentru a face aproape imposibil pentru partidele de opoziție să câștige următoarele alegeri; 11. Obțineți controlul asupra organismului care conduce alegerile, pentru a înclina și mai mult terenul de joc electoral și pentru a instituționaliza regimul autoritar de facto; 12. Repetați pașii de la 1 la 11, tot mai viguros, adâncind teama cetățenilor de a se opune sau de a critica noua ordine politică și reducând la tăcere toate formele de rezistență" (Diamond, 2019).

Democrația în România

România este o țară fostă membră a lagărului comunist sovietic, cu o democrație relativ nouă și fragilă, cu evoluții certe, dar și cu incertitudini și regrese, evaluată acum negativ la nivel internațional. De altfel, potrivit Democracy Index 2024, în anul alegerilor, țara noastră a fost incadrată în cea de-a treia categorie, de „regim hibrid" (Hybrid regime), în urma categoriilor „Full democracy" (democrație deplină) și „Flawed Democracy" (democrație cu defecte) și cu doar un pas înainte de „Authorian" (regim autoritarist), cu un punctaj de 5,99 (din 10), pe locul al 72-lea în lume și cu o prăbușire de 12 poziții față de anul anterior. În aceeași măsură, rapoartele interne despre starea democrației din țara noastră sunt critice și cu tonuri pesimiste în privința prezentului imediat și al viitorului. E de-ajuns să privim chiar sumar rapoartele realizate de grupul „ONG-uri pentru Cetăţean" pentru a constata acest lucru: „2022 a fost un an prost pentru democrație, (...) marcat de decizii ale puterii politice care au avut impact negativ asupra spațiului civic și democrației" (Starea democrației în 2022, 2023); „Anul 2023 a fost, din nou, unul prost pentru democrație, (...) tendințele de îngustare a spațiului civic și atacurile la libertățile cetățenești au continuat, încet dar sigur" (Starea democrației în 2023, 2024); „Anul 2024 a fost un an prost pentru democrație, (...) culminând cu ceea ce poate fi considerată cea mai mare traumă a democrației din ultimii 30 de ani: anularea alegerilor prezidențiale de către Curtea Constituțională" (Starea democrației în 2024, 2025). Acest ultim raport consemnează un adevărat caleidoscop de abateri și abuzuri democratice, aproape la toate capitolele, de la intervenții legislative sub umbra interesului politic (ordonanțe preferențiale, afectarea dreptului și a opțiunii la vot, integritatea procesului electoral, limitarea dreptului de asociere a partidelor nou inființate, intercalarea alegerilor, eliminarea din alegeri a Dianei Șoșoacă etc.), la abuzuri și marginalizărea vocilor critice (libertatea de exprimare și siguranța jurnaliștilor, dreptul la adunări publice, intimidări în justiție) și ajungând la informațiile de interes public și la viața privată și protecția datelor personale etc.

Cazurile punctuale de abuzuri democratice, de abateri de comportament politic la cel mai înalt nivel sunt nenumărate, din care voi menționa câteva de la cel mai înalt nivel. De pildă, „pe 27 decembrie 2023, primul ministru, Marcel Ciolacu l-a demis fără vreo explicație pe Mihai Dodu, șeful Secretariatului de Stat pentru Revoluționari, cel care a inițiat respingerea cererii prim-ministrului de a fi declarat luptător cu rol determinant în Revoluţia din decembrie 1989" (Fati, 2024). În fapt, o comisie din cadrul secretariatului a constatat că Marcel Ciolacu nu îndeplinește condițiile pentru a fi declarat revoluționar și deci a beneficia de foloase materiale și financiare, iar premierul s-a folosit de funcție pentru a deturna această situație în favoarea lui. Și mai evident este cazul fostului premier Nicolae Ciucă care „a folosit justiția pentru a demonstra că lucrarea sa de doctorat n-ar fi fost plagiată" (Fati, 2024), folosindu-se de o chichiță juridică și cu ajutorul judecătorului Marius Iosif, demonstrație făcută de publicația

G4media în articolul „Cum a fost direcționat dosarul premierului Nicolae Ciucă prin metoda ”coperta” către judecătorul Marius Iosif, care s-a pensionat imediat după ce a anulat sesizările de plagiat / Plus: Până anul trecut, Iosif și purtătorul de cuvânt al Guvernului au fost colegi în masonerie” (Semeniuc, Tăpălagă, 2022).

Un alt caz de abatere democratică flagrantă este folosirea de către partidele politice a banilor primiți ca subvenții de la stat în cumpărarea bunăvoinței presei, fapt atât ilegal, cât și imoral și o sfidare a adresa contribuabilului plătitor de taxe și impozite. Faptele au fost dovedite prin mai multe anchete jurnalistice (Simina, 2022), (Arun, 2023), (Ofițeru,2023), (Eremia, 2024), iar banii vehiculați sunt de ordinul sutelor de milioane de lei (zeci de milioane de euro), cei mai mari beneficiari sunt PSD și PNL, iar procentele utilizate în aceste scopuri sunt de majoritare. De pildă, o analiză Expert Forum din februarie 2025 (Expert Forum, 2025) arată că în 2024, „cele mai mari sume au fost cheltuite pentru: presă și propagandă: 233,1 milioane de lei – 56% din totalul cheltuielilor. PSD a cheltuit 98 de milioane, PNL 69 de milioane, USR 39 de milioane, iar AUR 21 de milioane de lei”. Cu toate aceste dezvăluiri, solicitări de explicații și sesizări oficiale, situația nu a cunoscut schimbări, nici subvențiile nu au fost diminuate (în pofida cererilor în acest sens), nici), nici destinația banilor nu a fost modificată sau transparentizată.

Războiul hibrid al Rusiei împotriva democrației

Implicarea Federației Ruse în alegerile libere din țări democratice e unul dintre preceptele de bază ale războiului hibrid purtat de aceasta și sunt de notorietate scandalurile electorale de genul Cambridge Analytica, care au pus sub semnul întrebării Brexitul și alegerea lui președintelui Donald Trump din primul mandat (2016). Aversiunea Rusiei lui Vladimir Puțin la adresa democrației (după ce a ratat voit sau nevoit democratizarea țării lui) e de notorietate și a devenit materie de studiu în sine. După încheierea Războiului Rece și transformările radicale ce au urmat în blocul fost comunist, „toată lumea presupunea că într-o lume mai deschisă, mai interconectată, democrația și ideile liberale se vor răspândi în statele autocrate. Nimeni nu și-a imaginat că autocrația și iliberalismul se vor răspândi în lumea democratică” (Applebaum, 2025, p. 21). În ciuda aparențelor și a măștilor puse în fața Occidentului, „de la început, Putin și cercul său au căutat să creeze un regim autoritar condus de o cabală strânsă... care a folosit democrația pentru decor mai degrabă decât pentru direcție” (Applebaum, 2025, p. 21), iar aceasta este realitate de care lumea s-a convins deplin abia după invazia Ucrainei, în etapa din 2022. Pentru că reprezentau un model de organizare, cel occidental democratic, pe care Rusia lui Putin nu putea (deși s-a prefăcut că încearcă), dar, de fapt, nu voia să-l adopte, „vrăjmășia față de Statele Unite și față de Uniunea Europeană trebuia să devină premisa politicii rusești” (Snyder, 2021, p. 40). Iar pentru asta, „Putin a redus statalitatea rusă la clanul său oligarhic și la momentul său. Singura modalitate de a preveni o viziune de viitor colaps a fost să descrie democrația ca o amenințare imediată și permanentă” (Snyder, 2021, p .40). Realizând că transformarea/democratizarea Federației Ruse este „imposibilă” și de „neconceput”, Putin a încercat să argumenteze că „UE ar trebui să se integreze cu Rusia fără a se aștepta ca Rusia să se schimbe în vreun fel. Din moment ce Federația Rusă nu poate urma principiile Europei, Europa ar trebui să uite aceste principii. Putin începea să-și imagineze o integrare inversă în care statele europene să semene mai mult cu Rusia, ceea ce ar fi însemnat sfârșitul UE” (Snyder, 2021, p. 56). În fond, ce rămăsese din fostul imperiu sovietic își urma propriile planuri mărețe, mai precis, proiectul de restaurare a Rusiei ca imperiu eurasiatic, privind UE ca pe „o amenințare existențială pentru Rusia, deoarece aplică legea și generează prosperitate” (Snyder, 2021, p. 65). Sub măștile putiniste, a „ocheadelor” de bunăcredință și a favoritismelor energetice acordate țărilor membre, UE, o organizație consensuală, deschisă și greoaie, a devenit sensibilă și vulnerabilă, deoarece era

compusă din state democratice, putând fi atacată pe fondul propriilor slăbiciuni și vulnerabilizată din interior de partidele politice din diferite țări care susțineau ieșirea din UE. Prin duplicitate, ambiguitate, dar și favoruri, Rusia a adormit vigilența europeană, ducând în subsidiar în război ascuns, distrugător, dacă nu pentru a-și impune propriile valori, ci măcar pentru a le compromite pe ale inamicilor. „Politica rusă de distrugere a UE a luat mai multe forme corespunzătoare: recrutarea liderilor și partidelor europene pentru a reprezenta interesele Rusiei în dezintegrarea europeană; pătrunderea digitală și televizuală a discursului public pentru a semăna neîncredere în UE; recrutarea naționaliștilor extremiști și fasciști pentru promovarea publică a Eurasiei; și susținerea separatismului de toate felurile" (Snyder, 2021, p. 67). Toate acestea, de la un moment dat, au primit deschis numele de „război hibrid", pentru care au existat semnale de avertizare, dar nu și măsuri de contracarare. Rusia l-a lăsat să se vadă cât pentru a putea amenința și a-și arăta colții, și l-a disimulat cât pentru a-l putea nega la nevoie. Invazia din Ucraina a făcut să cadă măștile și să afirme și expliciteze noua poziție de Moscovei putiniste. „Rusia joacă un rol special în rețeaua autocratică, atât ca inventator al căsătoriei moderne a cleptocrației și dictaturii, cât și ca țară care caută acum cel mai agresiv să răstoarne status quo-ul. Invazia a fost planificată în acest spirit. Putin spera nu numai să dobândească teritorii, ci și să arate lumii că vechile reguli de comportament internațional nu mai sunt valabile" (Applebaum, 2025, p. 14). Iar prin asta, practic, oficializa războiul hibrid, pe care avusese timp și inspirație să-l teoretizeze și planifice cu un deceniu în urmă.

În acest carusel de interese, intenții ascunse și agresivitate fără scrupule, un aport important l-a avut tehnologia, care al cărui vânt favorabil a bătut în pânzele agresorului hibrid, avantajând dezinformarea, confuzia, ambiguitatea, disimularea, negarea etc. Dar tangența și interferența tehnologiei cu politica și a consecințelor acesteia nu este ceva nou. Iată o remarcă de mare profunzime, ce explică multe din fenomenele de azi: „istoricul tehnologiei Langdon Winner spunea că "tehnologia în diferitele sale manifestări este o parte semnificativă a lumii umane. Structurile, procesele și modificările sale intră și devin parte din structurile, procesele și modificările conștiinței umane, societății și politicii". Cu alte cuvinte, tehnologia este politică" (Suleyman, Bhaskar, 2024, p.112). Oricum, acestea sunt strict legate, iar „introducerea noilor tehnologii are consecințe politice majore. La fel cum tunul și presa de tipar au răsturnat societatea, la fel ar trebui să ne așteptăm la același lucru de la tehnologii precum AI, robotică și biologie sintetică" (Suleyman, Bhaskar, 2024, p. 113)

Iar Putin, profitând de aceste oportunități, nu s-a sfiit să declanșeze un război informațional cvasigeneralizat cu intenție vădită. „"Pentru Kremlin, contează cel mai mult să demonstreze faptul că poate duce un război informațional. Aidoma tâlharului satului, Rusia vrea să îi arate lumii că poate să facă ce vrea", a mai spus Illarionov" (Aro, 2021, p. 17). Iar internetul, online-ul, rețelele sociale, care au cunoscut o adevărată explozie în această perioadă, au constituit mediul perfect de escaladare a acestui conflict politic-mediatic, cultural și civilizațional și de degradare accelarată a a climatului democratic. „O meta-analiză publicată în revista *Nature* a analizat rezultatele a aproape cinci sute de studii, concluzionând că există o corelație clară între utilizarea tot mai mare a mass-mediei digitale și creșterea neîncrederii în politică, mișcări populiste, ură și polarizare. Corelația poate să nu fie cauzalitate, dar această revizuire sistematică aruncă "dovezi clare ale amenințărilor grave la adresa democrației" provenite din noile tehnologii" (Suleyman, Bhaskar, 2024, p .111). Rusia avea și disponibilitatea, și motivul, și predispoziția, și resursele să se implice și s-o facă. O confirmă mărturia jurnalistei finlandeze Jessikka Aro, cea care a descoperit și a scris pentru prima dată despre „fabrica de troli" din Sankt petersburg (oficial, Agenția de Cercetare pe Internet): „Trolii primeau lunar salarii pentru a se preface că sunt cetățeni adevărați, care își exprimau opiniile pe rețelele de socializare. Aceștia își creau și actualizau profiluri false, bombardau sfera rețelelor sociale cu diverse comentarii de laudă la adresa președintelui rus Vladimir Putin și

ridiculizau atât personalitățile rusești din opoziție, cât și pe cele din Statele Unite" (Aro, 2021, p. 17).

Toate aceste circumstanțe, descrise sumar sau sintetic, sunt de natură să explice interesul și motivației războiului hibrid purtat de Federația Rusă, atât în întreaga UE, cât și în România, în direcția compromiterii democrației și alegerilor libere, a ordinii de constituționale și instituționale, a încrederii în sistem și în instituții, a desemnării dezordinii și confuziei de situații și valori.

Atacul extern asupra democrației din România

Țara noastră este în atenția agresiunii rusești de multă vreme, țintă a războiului hibrid, de peste zece ani, dar acest lucru a fost recunoscut abia recent, de la cel mai înalt nivel politic, de către președintele țării Nicușor Dan (Lupu, 2025). Dar până să se ajungă la această concluzie dramatică, a fost nevoie să fie compromise mai multe rânduri de alegeri și să fie anulate cele prezidențiale, turul 1, din noiembrie 2024. Șocul absolut a fost plasarea pe primul loc, în primul tur al prezidențialelor, din 11 noiembrie, cu peste două milioane de voturi, a lui Călin Georgescu, căci „23 de cetățeni români dintr-o sută care au mers să voteze au ales un candidat fără partid, fără staff electoral, cu buget declarat zero și cu expunere foarte limitată în media tradițională" (Radu, 2025). Surprinzătoare a fost și clasarea pe locul doi a Elenei Lasconi, reprezentanta USR, partid de opoziție. Într-un mod total neașteptat și inexplicabil pe moment, au fost devansați Marcel Ciolacu, prim-ministru în funcție și reprezentatul celui mai mare partid (PSD), și Nicolae Ciucă, fost premier, reprezentând PNL, celălalt mare partid aflat la guvernare, primul clasat pe locul al treilea, iar al doilea fiind poziționat pe locul al cincilea. Într-o primă fază, CCR a cerut, fără o argumentare temeinică și convingătoare, renumărarea voturilor, rămasă fără finalitate, acțiunea confirmând rezultatul inițial. Dar suspiciunile în privința unui proces electoral și rezultat incorecte au persistat, fiind confirmate de o decizie a Consiliul Superior de Apărare a Țării (CSAT) ce a emis un comunicat despre „posibile riscuri la adresa securității naționale, generate de acțiunile unor actori cibernetici statali și non-statali asupra unor infrastructuri IT&C, suport pentru procesul electoral" (CSAT, 2024). O parte din documentele ce au stat la baza acestei informări au fost declasificate câteva zile mai târziu, la acestea s-au adăugat alte informații de presă convergente în privința intruziunii rusești în alegeri și ale interferențelor legionare ale candidatului Călin Georgescu (Despa, 2024). Cert e că în 6 decembrie 2024, CCR a anulat întregul proces al alegerilor pentru președinția României și i-a cerut guvernului refacerea acestuia (CCR, 2024). Motivarea acestei decizii unice, dramatice și plină de consecințe politice și democratice este încă subiect de dezbatere și cercetare, fiind consolidată de documente și declarații ulterioare la nivel oficial. Dosarul constituit la adresa lui Călin Georgescu, cu mai multe capete de acuzare (printre care complicitate la tentativă la comiterea unor acţiuni împotriva ordinii constituţionale şi comunicarea de informaţii false), conexat cu dosarul încheiat unui susținător al său (Horațiu Potra) cu acuzații și mai grave (tentativă la comiterea unor acţiuni împotriva ordinii constituţionale, nerespectarea regimului armelor şi muniţiilor, nerespectarea regimului materiilor explozive, orice operaţiuni cu articole pirotehnice efectuate fără drept, instigare publică) (Andrești, 2025) confirmă, până în acest moment decizia CCR și agresiunea violentă la adresa democrației din România. Candidatul Călin Georgescu se află sub control judiciar cu interdicții civile și urmează a fi judecat, iar aliatul său Horațiu Potra a fost arestat și extrădat de curând, în urma părăsirii sub interdicție a teritoriului țării. Dar acestea sunt doar consecințele juridice ce confirmă prin fapte și procese un derapaj politic foarte grav și un declin al democrației fără precedent în țara noastră, urmare a unui cumul de factori interni și externi, așa cum am arătat în ipoteza de la care a pornit această lucrare. Faptul că nici președintele țării nou ales, din poziția sa înalt reprezentativ-simbolică, nici instituțiile statului îndrituite și nici media

(cu tot eforul depus) nu au reușit până în prezent (la un an de la aceste evenimente) să clarifice acest proces și nici să-l combată (regresul democratic pare a se adânci) arată profunzimea acestuia, nocivitatea și periculozitatea lui, dar și dificultatea combaterii lui în condițiile războiului hibrid.

BIBLIOGRAPHY:

1. Applebaum, A., *Axa autocratilor. Coruptie, control, propaganda: Cum se sprijina reciproc dictatorii pentru a-si pastra puterea*, Editura Litera, 2025, p. 21
2. Aro, J., *Trolii lui Putin. Relatări adevărate din prima linie a războiului informațional rus*, Editura Lebăda Neagră, Iași, 2021
3. Suleyman, M., Bhaskar, M., *Următorul val*. *Inteligenta artificiala si cea mai mare dilema a secolului 21,* Editura Bookzone, București, 2024
4. Bermeo, N., *On Democratic Backsliding*, publicat în Journal of Democracy, January 2016, Volume 27, Number 1,
5. Brădățan, C., *Elogiu eseculuі*. *Patru pilde de umilitate*, Editura Spandugino, București, 2024, p. 62
6. Levitski, S., Ziblatt, D. (2019), *How Democracies Die*, Publisher: Penguin Books, p. 4
7. Diamond, L. (2019), *Ill Winds: Saving Democracy from Russian Rage, Chinese Ambition, and American Complacency*, Harcover, p. 53
8. Lupu, G., *Nicușor Dan: „De zece ani, România e în războiul hibrid al Federației Ruse”*, publicat de www. b1Tv.ro în 11 septembrie 2025, https://www.b1tv.ro/politica/nicusor-dan-romania-este-tinta-razboiului-hibrid-rusesc-1622400.html?uord=JT46icShtgwCVR5ENdtiIYOZQXksnPZ_Pz-vLHPCj/V3iDdqKqKOMd2GRZSyVohWl1KQPVh9KUINmGhxpwd7TnKOZIs0WIOSPn9syPSpQj-yJE/0hphwh8kyKSbEMdpdJYOSRXM3, consultată în 18 sept. 2025
9. Radu, R., *#PROMPTCum a funcționat dezinformarea din primul tur al prezidențialelor 2024 - o analiză de Raluca Radu*, publicat de euractiv.ro, în 21 ian. 2025, https://s9.ro/2gmq, consultat în 17 noiembrie 2025
10. Snyder, T., *Drumul spre nelibertate. Rusia, Europa, America*, Editura Trei, București, 2021,
11. *Starea democrației în 2022 (și puțin din 2023),* Un raport realizat de: ActiveWatch, Centrul pentru Inovare Publică, CeRe: Centrul de Resurse pentru participare publică, https://www.stareademocratiei.ro/raport-starea-democratiei-2022/, consultat în 7 noiembrie 2025
12. *Starea democrației în 2023*, Un raport realizat de: Centrul pentru Inovare Publică, CeRe: Centrul de Resurse pentru participare publică, ActiveWatch, Asociația pentru Tehnologie și Internet – ApTI, https://www.stareademocratiei.ro/raport-starea-democratiei-2023/, consultat în 7 noimebrie 2025
13. *Starea democrației în 2024 (și puțin din 2025),* Un raport realizat de: CeRe: Centrul de Resurse pentru participare publică, Centrul pentru Inovare Publică, ActiveWatch, ApTI – Asociația pentru Tehnologie și Internet, Centrul FILIA și Asociația MozaiQ, https://www.stareademocratiei.ro/raport-starea-democratiei-2024-si-putin-din-2025/, consultat în 7 noiembrie 2025
14. Fati, S., 2024: *Cum moare democrația în România? Fără să observăm?*, publicat în dw.com în ianuarien 2024, https://www.dw.com/ro/2024-cum-moare-democra%C8%9Bia-%C3%AEn-rom%C3%A2nia-f%C4%83r%C4%83-s%C4%83-observ%C4%83m/a-67881932, consultat în 10 noiembrie 2025

15. Semenic., S., Tăpălagă, D., *EXCLUSIV/Cum a fost direcționat dosarul premierului Nicolae Ciucă prin metoda "coperta" către judecătorul Marius Iosif, care s-a pensionat imediat după ce a anulat sesizările de plagiat / Plus: Până anul trecut, Iosif și purtătorul de cuvânt al Guvernului au fost colegi în masonerie, publicat în G4media.ro în iunie 2024*, https://www.g4media.ro/exclusiv-cum-a-fost-directionat-dosarul-premierului-nicolae-ciuca-prin-metoda-coperta-catre-judecatorul-marius-iosif-care-s-a-pensionat-imediat-dupa-ce-a-anulat-sesizarile-de-plagia.html, consultat în 10 noiembrie 2025
16. Simina, A., *Bani publici pentru presa privată. Povestea unei investigații în conturile partidelor-mogul*, publicat de recorder.ro în 2022, https://recorder.ro/bani-publici-pentru-presa-privata-povestea-unei-investigatii-in-conturile-partidelor-mogul/, consultat la 10 noiembrie 2025
17. Arun., G., *Concubinajul dintre partide și presă cu bani de la buget*, publicat de dw.com în noiembrie 2023, https://www.dw.com/ro/opinie-concubinajul-dintre-partide-%C8%99i-pres%C4%83-cu-bani-de-la-buget/a-67465407, consultat la 10 noiembrie 2025
18. Eremia., R., *109 milioane de lei, bani dați de partide pentru presă și propagandă în prima jumătate din anul 2024 | ANALIZĂ*, publicat de libertatea.ro în august 2024, https://www.libertatea.ro/stiri/109-de-milioane-de-lei-bani-dati-de-partide-pentru-presa-si-propaganda-in-prima-jumatate-din-anul-2024-analiza-4982018, consultat în 10 noiembrie 2025
19. Ofițeru, A., *Bani pentru presă, propagandă & sondaje. Pe ce au cheltuit politicienii banii publici alocați partidelor în primele nouă luni ale anului*, publicat de românia.europaliberă.ro îndecembrie 2023, https://romania.europalibera.org/a/banii-partidelor-aep/32712988.html, consultat în 10 noiembrie 2025
20. CSAT, Ședința Consiliului Suprem de Apărare a Țării, comunicat din 28 noiembrie 2024, https://csat.presidency.ro/ro/comuni/sedinta-consiliului-suprem-de-aparare-a-tarii1732806302, consultat în 24 noiembrie 2024
21. CCR, COMUNICAT DE PRESĂ, 6 decembrie 2024, https://www.ccr.ro/comunicat-de-presa-6-decembrie-2024/, consultat în 24 noiembrie 2025
22. Despa, O., *Kremlin și AUR. „Șansa României este înțelepciunea rusească"*, articol publicat de site-ul românia.europaliberă. ro, https://romania.europalibera.org/a/kremlin-si-aur-sansa-romaniei-este-intelepciunea-ruseasca-/31670871.html, consultat în 24 noiembrie 2025
23. Andreșescu, D., *Călin Georgescu, trimis în judecată|Ce acuzații i se aduc*, publicat de RFI în 16 septembrie 2025, https://www.rfi.fr/ro/rom%C3%A2nia/20250916-c%C4%83lin-georgescu-trimis-%C3%AEn-judecat%C4%83-pentru-complicitate-la-tentativ%C4%83-la-comiterea-unor-ac%C5%A3iuni-%C3%AEmpotriva-ordinii-constitu%C5%A3ionale, consultat în 24 noiembrie 2024

VIRTUAL COMMUNICATION SPACE: CHARACTERISTICS, FUNCTIONS, AND PECULIARITIES

Lilia Jomiru
Assist. Prof., Phd, Moldova State University

Abstract: *Current information technologies give people the possibility to communicate with each other more and more intensively in various ways and to access information from anywhere and at any time. The globalized society has at its disposal a multitude of media and forms of expression: text, images, multimedia, speech, etc.*

Communication is becoming virtualized; the sender and the receiver become competitors, influencing each other and presenting/filtering the information available to them. People's actions and behaviors become increasingly observable, and the intentions, values, and beliefs of individuals become more visible—whether intentionally or not.

The virtual communication space has become an intrinsic component of society's life, and Paul Watzlawick's statement—"one cannot not communicate"—is more relevant than ever.

The virtual communication space does not have a universally accepted definition, as it is studied from various perspectives: philological, sociological, philosophical, psychological, etc.

As an omnipresent phenomenon, the virtual communication space has various functions: social, educational, political, economic, cultural, and so on. Regarding the social function, it should be mentioned that it facilitates interaction among different individuals, promotes a sense of community, and provides a basis for social dialogue in order to analyze, discuss, and possibly solve certain societal problems. The purpose of social dialogue is to strengthen society, eliminate or minimize divergent approaches, consolidate human and national values, or create new ones. The increasing tendency to communicate in the virtual space makes intention more fluid and reversible. People can now engage in tele-actions and telepresence, which results in increasingly adequate implicit communication. The world is learning to act and behave within the virtualized realm of information. Implicit and even involuntary communicative behavior brings people's actions into public attention without their will, provoking various reactions, and sometimes having irreversible effects.

Keywords: *virtual communication space, virtual communication, information technologies, public, digitalization*

Tehnologiile informaționale actuale oferă posibilitate oamenilor să comunice între ei tot mai intens prin diferite moduri, să acceseze informația de oriunde și oricând. Societatea globalizată are la dispoziție o mulțime de medii și forme de exprimare: text, imagini, multimedia, vorbire etc. Comunicarea poate fi directă: de la persoană la persoană sau indirectă: prin intermediul device-urilor și a internetului. Putem vorbi deci de spațiul comunicațional virtual, „în care una sau mai multe părți sunt nereale, fictive, se abate atât de puternic de la interlocutorul perceput, încât comunicarea devine imaginată sau neadevărată în una sau mai multe privințe. Este, de asemenea, comunicare implicită, în care comportamentele și acțiunile comunică intenții, valori și credințe", consideră B. Bengtsson [1, p. 18].

Este important să subliniem că specialiștii în materie vorbesc despre așa-numiții „agenți virtuali" (Janlert, 1995), care ar putea fi piața sau opinia publică, care schimbă, modifică, actualizează atitudini și comportament prin bucle de feedback intenționat.

Comunicarea se virtualizează, emițătorul și receptorul devin concurenți, influențându-se reciproc și prezentând/filtrând informația care este la dispoziția lor (un exemplu simplu – filtrele de la e-mail). Se schimbă sloganele, de la „ceea ce vezi este ceea ce primești" la „ceea

ce vezi este ceea ce vreau eu să vezi" [1, p. 20]. Acțiunile și comportamentele oamenilor devin din ce în ce mai observabile, sunt mai vizibile involuntar sau nu intențiile, valorile și credințele indivizilor.

Spațiul comunicațional virtual a devenit o componentă intrinsecă a vieții întregii societăți, iar opinia lui Paul Watzlawick – „nu se poate să nu comunici" – este mai actuală ca niciodată. Axiomele elaborate de Şcoala de la Palo Alto (Gregory Bateson, Don D. Jackson, Paul Watzlawick, ș.a) oferă o abordare interacțională asupra comunicării, conform căreia „totul este comunicare" [2, p. 208]. Acestea se referă la următoarele aspecte:

1. „Nu poți să nu comunici",
2. „ Fiecare comunicare are un conținut și un aspect relațional astfel încât ultimul îl clasifică pe primul și devine, prin urmare, o meta-comunicare",
3. **„Natura unei relații este dependentă de punctuația comunicării partenerilor";**
4. **„Comunicarea umană implică atât modalități digitale, cât și analogice";**
5. **„Procedurile de comunicație interumană sunt fie simetrice ori complementare, în funcție de relațiile dintre parteneri care pot fi bazate pe diferențe sau paralelism"[2, p. 209-210].**

Spațiul comunicațional virtual nu are o definiție unanim acceptată, fiind cercetat din diverse puncte de vedere: filologic, sociologic, filosofic, psihologic etc. Este un fenomen important și complex, cu substrat interdisciplinar, pentru întreaga societate, care traversează un proces ireversibil de schimbare și adaptare. Se facilitează, prin intermediul Internetului și a tuturor device-urilor, o interacțiune nemaiîntâlnită a audienței virtuale, milioane de persoane se integrează într-o dimensiune informațional-comunicațională și axiologică [3, accesat 25.11.2025].

Se creează un mediu social interactiv complex, cu participarea publicului larg pentru a transmite informații de diversă natură. Spațiul digital capătă o amploare tot mai mare, se amplifică coeziunea socială între diverse entități și grupuri de indivizi. Interactivitatea devine o parte componentă a existenței umane, facilitează comunicarea dintre publicul larg și cel privat, se atestă efecte sociale diverse. Dependența de tehnologiile digitale este tot mai evidentă, se reglementează permanent ecosistemul digital, conținutul virtual al utilizatorilor se actualizează într-un flux continuu și de aici reiese posibilitatea de interacționare a diferitor publicuri [4].

Deci, spațiul comunicațional virtual este bazat prioritar pe rețele digitale și internet, stabilind interacțiuni reale sau întârziate și transfer de informații între un public numeros, împrăștiat geografic. Mai trebuie remarcat că pentru a înțelege spațiul comunicațional virtual trebuie să luăm în considerare tehnologiile informaționale moderne, natura globală a fenomenului și nuanțele legate de securitatea națională și reglementările din fiecare stat. Caracterul transnațional al spațiului comunicațional poate să ducă la dezinformări masive, dacă nu se iau măsuri legale de fiecare stat.

Se creează mari comunități virtuale unde se transmit informații, se împărtășesc opinii și se face schimb de interpretări, se aduc dovezi și se combat păreri, astfel internetul și rețelele de socializare devin „un canal complementar de comunicare" [5, p. 265].

Se vorbește despre mobilitatea expansivă a informației, de natură „imaterială și fără costuri" sau costuri derizorii, ca o consecință a progresului tehnologic și a rețelelor informatice. Deși „lumea noastră continuă să fie dual (virtuală şi fizică)", „impactul telecomunicațiilor asupra organizării spațiale depinde de maniera în care ele rearticulează această dualitate" [5, p. 270].

Specialiștii în materie vorbesc despre mai multe funcții ale spațiului comunicațional virtual, printre care enumerăm următoarele:

1. de „transformare”. Un individ fiind într-un spațiu cultural, „nu numai că se cunoaște pe sine, ci își dezvoltă propria înțelegere a lumii și crește gradul de socializare”
2. de „informare”. Se cunosc rezultatele activității umane, se stimulează, se stochează și se sistematizează informații.
3. „cognitivă”. Se acumulează noi cunoștințe și se creează propria imagine a lumii, care reiese din intențiile și nevoile individului
4. „comunicativă”. Comunicarea devine mai variată, intensă, eficientă datorită tehnologiilor informaționale moderne.
5. „normativă”. Se menține un anumit nivel de interacțiune socială în funcție de necesitățile și interesele sociale ale diferitor grupuri.
6. „de semnificație”. „Sistemele verbale și non-verbale de imagini, stabilite în mediul comunicării, determină conținutul comunicării.”
7. „axiologică”. Se construiește un sistem de valori, iar transformarea sistemică deplasează „caracteristicile spirituale, morale și etice ale grupului social față de scara axiologică universală” [6].

M. Castells referindu-se îndeosebi la new media definește comunicarea virtuală actuală drept „auto comunicare în masă” [7, p. 54]. Comunicarea de masă este globală, deoarece un mesaj sau un videoclip postat poate ajunge la orice persoană interesată. Totodată, este auto comunicare căci producerea mesajului are un emițător concret, care generează un content transmis în masă prin intermediul tehnologiilor digitale către receptori care corespund intereselor sale.

S-a produs trecerea de la comunicarea în masă „adresată unui public pasiv” către o comunicare a persoanei către un „public activ”, numit de Castells public „creativ**”. „Combinaţia ştirilor online cu blogging-ul interactiv şi cu e-mailul, precum şi cu fluxurile RSS din alte documente de pe internet, au transformat ziarele într-o componentă a unei forme diferite de comunicare, auto-comunicarea în masă”, susține M. Castells [7, p.65].**

Cele trei forme de comunicare (interpersonală, comunicare în masă și auto-comunicare în masă) coexistă, interacționează și se completează una pe cealaltă. Ceea ce este nou din punct de vedere istoric, cu consecințe considerabile pentru organizarea socială și schimbarea culturală, este „articularea tuturor formelor de comunicare într-un hipertext digital compozit, interactiv, care include, amestecă și recombină”[7, p. 55]. Avem de a face cu o convergență a comunicării, care „are loc în creierul utilizatorilor individuali și prin interacțiunea socială a acestora cu ceilalți”[7, p.56].

Comunicarea virtuală este o simbioză dintre schimbările tehnologice și caracteristicile/posibilitățile/ dimensiunile procesului de comunicării în general (ca bază a stat modelul original de comunicare al lui Shannon și Weawer (1949), compus din cinci elemente). Mansell (2002) și McChesney (2007) au numit-o „revoluție a comunicării”. Marea transformare a comunicării este evidentă în expresia relațiilor sociale, a celor de putere, care stau la baza sistemului de comunicare multimodal. Operarea unei culturi digitale tinde „să producă și să amplifice structurile de clasă, etnie, rasă, vârstă și gen ale dominației sociale între țări și în interiorul țărilor” [7, p.57].

Libertatea de exprimare și comunicare pe internet este totuși limitată și supravegheată prin diferite softuri inteligente, prin utilizarea de cookie-uri și modalități de recuperare a datelor personale (excepție fac doar persoanele care un grad de pregătire în informatică). Deși sunt conștienți de capcanele comunicării digitale, mulți utilizatori se folosesc de posibilitatea rețelelor de comunicare pentru a-și promova proiectele, de a-și apăra interesele și a-și afirma valorile. În unele situații, rețele sociale pot mobiliza cetățenii la proteste, la exprimarea neîncrederii în cercurile guvernante, la afirmarea dreptului lor la libertatea de exprimare.

Din punctul de vedere al temporalității se disting două tipuri de comunicare asistată de calculator: sincronică și asincronică [8, accesat 25.11.2025].

Prima modalitate, cea sincronă, vizează comunicarea on-line directă și este mai aproape de realitate, mai naturală, sunt implicați în egală măsură atât emitentul, cât și destinatarul mesajului. Se stabilește un contact direct unul cu celălalt, procesarea informației se face imediat și răspunsul vine imediat. În comunicarea on-line asincronă există un interval de timp între trimiterea unui mesaj și primirea unui răspuns. Se poate întâmpla ca informația să-și piardă din actualitate și să fie interpretată greșit sau să nu mai fie înțeleasă corect. Din alt punct de vedere, destinatarul are timp să se gândească, să analizeze mesajul și să dea un feed-back mai argumentat, sunt evitate astfel erorile de limbaj. Răspunsurile sunt redactate cu mai multă grijă, se iau în considerare și alte opinii.

După părerea unor specialiști comunicarea virtuală este cu mult mai eficientă, deoarece oferă simplitate, confort și timp de gândire pentru a formula o întrebare sau a răspunde. Persoanele introvertite sau mai puțin sociabile apreciază comunicarea online, ele nu se expun riscului de a fi penalizate imediat pentru cele exprimate. Și un mare plus este posibilitatea de a accesa, salva și a transmite o anumită informație. Într-o oarecare măsură este asigurată confidențialitatea utilizatorului, dacă nu se dorește să se afle identitatea [10, accesat 25.11.2025]. Este cu mult mai ușor să comunici virtual cu o persoană responsabilă, dispare bariera de comunicare dintre șef și subaltern și timiditatea utilizatorului este învinsă.

O abordare inedita este făcută de cercetătorii M. Morioka (1993) și K. Aoki (1994), care se referă la două modalități ale utilizării comunicării online: „isihi tsushin" reprezentând comunicarea conştientă, cea care are loc pentru scopul în sine al interacţiunii şi socializării şi care este diferit de „joho tsuhin" care semnifică comunicarea spre informare" [10, p. 52].

Anonimatul (și nu doar) din comunicarea virtuală dă posibilitate emitentului să creeze o falsă identitate și să se promoveze așa cum el dorește, fiind în realitate o cu totul altă persoană. Imaginea este manipulată de propria intenție, autoprezentarea este trucată și în final avem un individ fals, deosebit de cel real. Această libertate absolută poate să denatureze propria personalitate, să o prezinte în culori atrăgătoare pentru public, să mascheze defectele și fața adevărată. Din aceste considerente este mai preferabilă comunicarea față în față, plină de sentimente și atitudini, care dezvăluie natura nemascată a individului. Credibilitatea și sinceritatea pot fi observate din tonul, fluența și ritmul vocii, din maniera de exprimare, din limbajul trupului și a expresiei. Nu trebuie neglijat nici statutul social al persoanei, profesia, naționalitatea, vârsta, dezvoltarea fizică etc.

Referindu-ne la diferențele dintre comunicarea online și cea față în față din punctul de vedere al efectelor comunicării, putem sublinia următoarele:

- Comunicarea online atestă o rată mai mare de cooperare între participanți spre deosebire de alte medii comunicaționale;
- Canalul de comunicare influențează efectele comunicării. Videoconferințele au practic același efect ca în cazul conferințelor față în față. Comunicarea scrisă este mai puțin cooperantă;
- Comunicarea virtuală capătă amploare când e vorba de anumite dileme sociale;
- Cooperarea în cazul comunicării față în față se deteriorează în timp dacă nu este susținută.

Sunt și adversari ai comunicării virtuale, deoarece „comunicând prin intermediul unui computer poți deveni mult mai impersonal și nu ai cum să creezi o intimitate autentică cu cel sau cea carora li te adresezi, ne privează de șansa de a „citi" limbajul trupului interlocutorului."[11, accesat 25.11.2025] (Se limitează capacitatea de a demonstra „empatie și compasiune față de semenii noștri". Oamenii se distanțează unul de altul și se înstrăinează, ceea ce îngreunează comunicarea față-în-față. Specialiștii avertizează de pericolul de a fi

prizonierii doar a comunicării online, limbajul nonverbal și paraverbal uneori redau cel mai elocvent sentimentele noastre.

Spațiul comunicațional virtual ca fenomen omniprezent are diverse funcții: socială, educațională, politică, economică, culturală, etc. Cu referire la funcția socială trebuie precizat că se facilitează interacțiunea dintre diverși indivizi și se promovează un sentiment de comuniune și se oferă o bază pentru dialog social ca să fie analizate, discutate și posibil rezolvate anumite probleme ale societății. Dialogul social are drept scop consolidarea societății, eliminarea sau minimizarea divergenților de abordări, consolidarea valorilor umane, naționale sau de creare a altora.

Publicul din ce mai numeros poartă identități reale sau fictive, care utilizează o sursă tehnologică pentru a discuta sau a difuza experiențe variate din cotidian, iar „liantul unei comunități virtuale poate fi interesul, pasiunea pentru ceva anume (plăcerea conversației, un subiect anume etc.), dar și norma de a împărtăși cu ceilalți ceea ce ai trăit sau cunoști deja (în funcție de subiectul abordat, se presupune că utilizatorii au trecut într-un fel sau altul printr-o experiență asemănătoare sau în orice caz se arată interesați de același gen de situație sau informație)”[12, p. 159]. Referindu-ne la efectele sociale ale internetului, subliniem că se atestă diverse abordări. Breton, Proulx (2006) consideră că putem distinge 3 puncte de vedere:

1. „utilitarist-expresivist”, când se stabilește un nou tip de raport „între individ și propria subiectivitate” și se activează comunitățile virtuale;
2. „realist”, se instituie elementele „acțiunii individuale, colective și instituționale”;
3. „utopic”, realitatea virtuală poate să redea persoanelor „un sentiment „autentic” al libertății și al comunității”[12, p. 160].

Spațiul comunicațional online poate contribui la creșterea activismului civic, la „legitimarea așa-numitei informații alternative” (Cammaerts, Carpentier, 2007; Silverstone, 2005). Comunicarea online poate duce la organizarea unor acțiuni civice spontane sau planificate, la discursuri de diversă natură, în contradicție sau în consens cu cele oficiale.

Migrarea populației a dus la *„deteritorializarea, mobilitatea, conectivitatea, circulația transnațională* a simbolurilor, a unor stiluri, produse și mărci, imagini și experiențe”, promovate prin rețelele sociale și care au un impact social asupra experienței transnaționale [12, p. 164]. Această experiență transnațională sensibilizează identitatea personală, contribuie la crearea unei atitudini *cosmopolite* în viața cotidiană și publică. Cosmopolismul este definit de unii autori (Lilian Chouliaraki (2008), drept „*disponibilitatea de angajament* în spațiul public în numele unor valori universale, astfel încât actorii sociali să nu aplice interpretări exclusiv „locale”[12, p. 164].

Tendința tot mai accentuată de a comunica în spațiul virtual face intenția mai facilă și reversibilă. Acum oamenii pot să efectueze teleacțiuni, teleprezență, de aici rezultă o comunicare implicită tot mai adecvată. Lumea învață să acționeze și să se comporte în lumea virtualizată a informației. Comportamentul comunicativ implicit, dar și involuntar, face ca acțiunile semenilor să fie fără voia lor în atenția publicului, să provoace diverse reacții, iar uneori să aibă un efect ireversibil.

Acțiunile reversibile pot fi și înșelătoare pentru că pot fi construite „persoane virtuale”. Un exemplu concludent este cazul unui psihiatru care s-a dat drept o persoană feminină pe un chat preponderent feminin și a devenit familiar cu ele, aflând multe dintre problemele lor intime. Când s-a descoperit adevărul de către comunitatea online, multe participante s-au simțit frustrate, traumatizate, trădate.

Comportamentul implicit produce schimbări în masă, acțiunile oamenilor sunt mai vizibile în spațiul cibernetic și de aici reiese posibilitatea de a-i influența tot mai mult. După cum piața prețurilor este dictată de cerere și ofertă, așa și persoanele iau decizii în funcție de „sugestiile”

agenților virtuali formați. Analizele computerizate mai complexe ale comportamentul uman vor completa procesele tradiționale din societate și vor oferi alternative și completări.

Apar diferite conținuturi atât pentru emițător, cât și pentru receptor și se stabilesc și se restructurează diverse relații sociale. Se lărgește conceptul de sincronicitate, utilizatorii au timp pentru a redacta și revizui mesajele proprii, deși persistă sentimentul de directivitate, de aici o anumită dihotomie.

Tehnologiile informaționale produc schimbări și în comunicarea interculturală, sunt depășite mai ușor barierele culturale, se implică tot mai mulți utilizatori în dialogul culturilor, deși se atestă o abordare fragmentară, unilaterală a anumitor aspecte. Modelul de „identificare culturală și autoidentificare se transformă", tendințele noi din „reprezentarea nucleului cultural" se diversifică, uneori pot fi și sub formă agresivă, ceea ce influențează negativ cultura tradițională [13, p.288].

Dezvoltarea comunicării virtuale produce o schimbare a valorilor și normelor dintr-o societate, cultura ia forma de „prezență virtuală", iar existența fizică a unei persoane este simultan dublată și extinsă în lumea virtuală cu o reflectare din lumea reală. Realitatea reală și virtuală se împletesc și interacționează, se extind posibilitățile de socializare, de schimbare a mecanismelor de autoidentificare și comparare cu „nucleul cultural", iar în situații de criză socială pot duce la schimbarea modului de gândire și la difuzie identitară.

Se stabilesc noi forme de relații sociale și de comunicare. Mijloacele de comunicare informațională sunt folosite pentru dialogul interpersonal ca forum de discuție, ca mediu de distribuție în masă sau de descărcare a diferitelor conținuturi, depinde de dorința utilizatorilor, precum și de deciziile cu privire la scopul partajării conținutului. Comunicarea umană s-a redefinit într-o manieră mai accesibilă, mai atractivă, dialogul se mută din lumea reală în cea virtuală. Se schimbă și tipul de comunicatori, utilizatorii se transformă în avataruri, care prefac lumea așa cum doresc. Percepția construirii și menținerii relațiilor între indivizi devine de altă natură, este justificată și omniprezentă. Persoanele se consideră unice și cer o atitudine specială. Indivizii caută conștient sau inconștient să stabilească relații sociale cu semeni ca ei ca să împărtășească gânduri, sentimente viziuni. „Încrederea, cooperarea, prietenia și comunitatea se bazează pe contacte în lumea senzuală", este de părere R. Balterazavic [14, accesat 25.11.2025]. Perioada de pandemie a schimbat mult concepția de siguranță a omului, care a conștientizat că o distanțare de mediul social este mai preferabilă și a căutat alte forme de comunicare, de socializare, de interacțiune. S-au produs schimbări de percepție a modului de a fi, fiind mult mai comod să utilizezi posibilitățile tehnologiilor informaționale pentru a munci de acasă, pentru a face cumpărături, pentru a citi cartea preferată pe internet, pentru a participa virtual la o conferință etc. Dar totuși se menține încă ridicată tendința de socializare în mediul real.

BIBLIOGRAPHY:

1. Björn Bengtsson, Virtual communication, Umea University, 1999 // https://www.academia.edu/394630/Virtual_Communication
2. Lesenciuc, A., *Teorii ale comunicării*. Braşov: Editura Academiei Forţelor Aeriene „Henri Coandă", 2017 ISBN 978-606-8356-46-4.
3. *Comunicarea în spațiul virtual: abordări actuale și influențe politice* - IBN, accessed May 6, 2025, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/58-67_compressed.pdf
4. Profesori și teme [Științe ale Comunicării] - Școala Doctorală SNSPA, accessed May 6, 2025, https://doctorat.snspa.ro/admitere/profesori-si-teme-stiinte-ale-comunicarii/
5. Cabin, Ph., (coordonator) *Comunicarea: perspective actuale*. Iaşi: Polirom, 2010 ISBN: 978-973-46-1473-8.
6. Рекун И., *Коммуникативные процессы в виртуальном гиперпространстве* /https://www.ur.edu.pl/files/ur/import/Zeszyty/zeszyt-13/08.pdf
7. CASTELLS, M. *Communication Power*. Disponibil: //https://www.academia.edu/25294841, [accesat 20.09.2025].
8. Kirkman & Mathieu, citat după Julia Schaubmeier, *The barrier of virtual communication*//https://epub.jku.at/obvulihs/download/pdf/7945857?originalFilename=true.
9. https://www.damaideparte.ro/psihologie-practica-comunicare/dilemele-comunicarii-online/
10. ROTARU, I. *Comunicarea viturtuală. Impactul noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale în spaţiul educaţional contemporan*. București, 2010.
11. LAPOȘINA, E., *Repere teoretico-practice privind comunicare în organizații în situații de urgență epidemiologică*// http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3093/Conf-Asistenta-psihosociala-timp-pandemie-2021.
12. BECIU, C., *Sociologia comunicării și a spațiului public: concepte, teme, analize*. - Iași: Polirom, 2011, ISBN 978-973-46-1807.
13. Прокудин Д.Е., Толстикова И.И., *Взаимодействие культур в виртуальном пространстве* // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2018. Т. 34. Вып. 2 /https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/10327/1/12-Prokudin.pdf, p. 288-298
14. https://www.researchgate.net/publication/330468749_virtual_communication's_skills-view_through_the_social_media_and_situation.

INTERCULTURAL COMPETENCES IN THE ERA OF DIGITAL COMMUNICATION

Olga Dicusară
Assist. Prof., PhD, Moldova State University

***Abstract**: This paper explores how digital communication redefines interactions in professional and social environments, facilitated by modern technological platforms. It examines both synchronous communication, occurring in real time through videoconferences, chats, or collaborative sessions, and asynchronous communication, carried out via email, forums, or independently accessible digital resources, and their impact on interactivity and collaboration. In intercultural contexts, digital communication faces linguistic and cultural barriers that can affect the clarity and efficiency of information exchange. Developing intercultural competencies involves not only understanding cultural differences but also the ability to communicate effectively, negotiate meanings, and build respectful relationships. Observing digital ethics, including confidentiality, security, and information responsibility, is essential to ensure effective and appropriate communication in global digital environments.*

***Keywords:** intercultural competences, digital communication, dimensions of digital communication, synchronous and asynchronous communication, blended communication.*

The accelerated transformations of contemporary society, strongly influenced by globalization and the digitalization of communication, have redefined the ways individuals interact, collaborate, and negotiate meanings within multicultural environments. In this context, the development of intercultural competences becomes not only an educational necessity but also a social and professional imperative, being essential for effective participation in technologically mediated global communities. Conceptually, intercultural competence entails the ability to interact appropriately and effectively with people from other cultures (Byram, 1997[1]; Deardorff, 2006[2]), integrating cognitive, affective, attitudinal, and behavioral dimensions.

The era of digital communication accentuates the complexity of these processes. Digital platforms - social networks, online collaboration environments, and distance education - create interaction spaces characterized by diversity, hyperconnectivity, and unprecedented exposure to cultural difference. Technology-mediated communication implicitly modifies the dynamics of intercultural interactions, as it reduces nonverbal contextual cues, amplifies subjective interpretations, and simultaneously facilitates intercultural contact while also increasing the potential for tensions or misunderstandings.

The specialized literature emphasizes that digital environments can function both as facilitators for the development of intercultural competences - through exposure, global collaboration, and access to diverse perspectives - and as sources of risk through stereotyping, polarization, or superficial communication (Holliday, 2016)[3]. Therefore, education and professional training are called upon to integrate updated models of intercultural competence adapted to virtual environments. Classical models (Byram, 1997; Fantini, 2000) and more

[1] Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Multilingual Matters
[2] Deardorff, D. K. (2006). *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization.* Journal of Studies in International Education, 10(3), pp. 241–266.
[3] Holliday, A. (2016). Difference and awareness in cultural travel: Negotiating blocks and treads. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), pp. 318–331

recent approaches oriented toward digital communication (Helm, 2015; Hauck & Youngs, 2019) emphasize the necessity of developing specific skills: online communication flexibility, digital empathy, conflict management in virtual contexts, media literacy, and the ability to negotiate identities in digital spaces.

Digital communication in educational contexts can be *synchronous* (conducted in real-time through platforms such as Zoom, Teams, or Google Meet) or *asynchronous* (via forums, e-learning platforms, e-mail, or multimedia materials). This distinction is essential for optimizing pedagogical strategies, as the mode of communication influences the level of interactivity, student motivation, and community cohesion. Recent studies (Anderson, 2008[4]; Hrastinski, 2008[5]) indicate that integrating both types of communication can support student autonomy and reduce perceived transactional distance.

Transactional distance refers to the psychological and pedagogical space created between the student and the instructor in the context of distance education. This distance is not merely physical but also encompasses differences in perception, expectations, and the level of autonomy in the learning process.

Transactional distance can be influenced by three main factors:

a) *course structure* - the degree of rigidity or flexibility in content and teaching methodologies;
b) *instructor-student interaction* - the frequency and quality of exchanges between teacher and student;
c) *student autonomy* - the learner's capacity to manage his or her learning independently (Moore, 1993[6]; Garrison, 2000[7]).

In the context of globalization, distance education is no longer confined by national borders. Students from diverse cultural backgrounds participate in the same courses, making the intercultural dimension of digital communication increasingly relevant. Technology-mediated communication facilitates the exchange of perspectives, values, and cultural norms, while also posing challenges related to linguistic differences, communication codes, and digital etiquette. In this sense, digital platforms become intercultural learning spaces, where students exercise their ability to negotiate meanings, co-construct understanding, and develop intercultural competencies.

Dimensions of Digital Communication.

In distance education, the communication process manifests in multiple forms, each reflecting specific aspects of interaction and information exchange. These can be conceptualized as distinct dimensions that structure and guide educational practices (Fig. 1.1). Each dimension not only defines the mode of communication but also influences the quality, efficiency, and inclusiveness of online learning experiences, with a particular focus on intercultural understanding and collaboration among students. The main dimensions include:

a) Technological Dimension (TD) - this includes messaging platforms, e-mail, social networks, web conferencing tools, e-learning platforms, and other digital instruments. Technology serves as a mediator of cultural differences, facilitating meaning

[4] Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
[5] Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), pp. 51–55
[6] Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance.* In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* Routledge, pp. 22–38
[7] Garrison, D. R. (2000). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.

negotiation among participants from diverse cultural contexts (Chen & Starosta, 2000[8]; Thorne, 2003[9]).

b) *Temporal Dimension (TDm)* - this dimension reflects aspects of synchronicity or asynchronicity in digital communication. Synchronous communication (videoconferences, live chats) provides immediate feedback and supports rapid clarification of intercultural differences, whereas asynchronous communication (forums, e-mail, multimedia materials) allows students time for reflection and adaptation to different cultural norms, contributing to the development of intercultural competencies. Time perception exhibits significant intercultural variations, for example, in polychronic versus monochronic cultures (Hall, 1983)[10], which affects how students manage scheduling, deadlines, and participation pace in online formats.

c) *Social Dimension (SD)* - this describes how online social networks are created and maintained, how remote collaboration occurs, and how digital communities are formed. In online communities, cultural diversity shapes different ways of expressing solidarity, "social presence," and interaction norms (Garrison & Anderson, 2003)[11], thereby requiring the development of intercultural competencies for active participation.

d) *Contextual Dimension (CD)* - this dimension indicates how context influences and is influenced by technology-mediated communication. In particular, the intercultural context determines implicit communication rules (high-context vs. low-context cultures, Hall, 1976[12]), affecting both message formulation and interpretation in internationalized online learning environments.

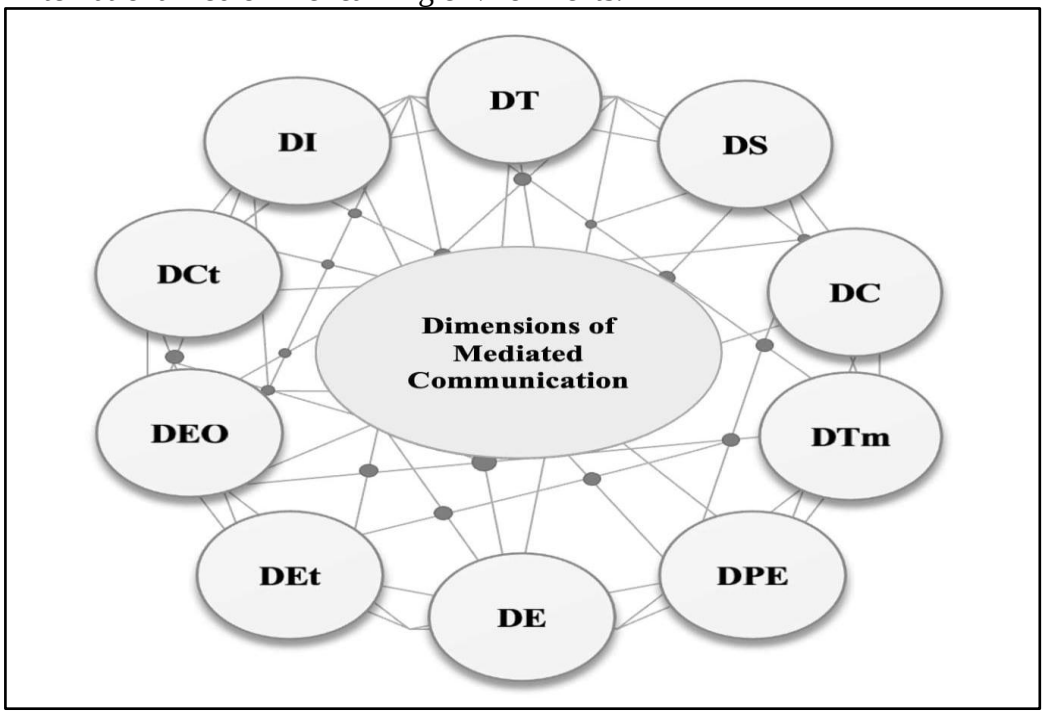


Fig. 1.1. Dimensions of Digital-Mediated Communication
Source: Image created by the author.

[8] Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). *Communication competence and cross-cultural adaptation: An integrative approach*. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.). *Intercultural communication competence.* Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 113–137
[9] Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), pp. 38–67
[10] Hall, E. T. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Anchor Press.
[11] Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003*). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice.* London: Routledge/Falmer.
[12] Hall, E. T. (1976). *Beyond culture.* Garden City, NY: Anchor Books.

e) *Psychological and Emotional Dimension (PED)* - this dimension explores the emotional and psychological aspects of digital communication. It describes how emotions and psychological states can affect or be affected by online interactions. In intercultural contexts, emotion management becomes critical, as cultural differences in expressiveness, emotional style, and communication etiquette may generate misunderstandings (Gudykunst, 2004)[13].

f) *Experiential Learning and Intercultural Exchange Dimension (DE)* - this dimension leverages the educational potential of digital platforms as a space for developing intercultural competence (O'Dowd, 2018)[14], making online education a privileged environment for experiential intercultural learning.

g) *Ethical Dimension (EDt)* - addresses ethical aspects of digital communication, including data privacy, online security, digital responsibility, and appropriate use of information. Ethical considerations also encompass intercultural responsibility, respect for cultural diversity, and avoidance of discriminatory behaviors in digital environments (UNESCO, 2017)[15].

h) *Economic and Organizational Dimension (DEO)* - explores the impact of technology on business environments, work practices, professional collaboration in digital spaces, and other organizational aspects. Digital globalization has fostered the emergence of multicultural teams, where cultural differences in negotiation styles, leadership approaches, and collaboration influence organizational performance (Hampden-Turner & Trompenaars, 2011)[16].

i) *Cultural Dimension (DCt)* - reflects how digital communication is both influenced by and influences cultural aspects. This includes cultural differences in communication styles, norms, and values, as well as perceptions and uses of technology across cultures. The cultural dimension underpins the integration of an intercultural perspective in digital communication, as technology is not culturally neutral; the use of digital tools is deeply conditioned by cultural values, norms, identities, and discourse practices specific to each community (Byram, 1997[17]; Deardorff, 2006[18]).

j) *Interactivity Dimension (DI)* - refers to the degree of interactivity in digital communication, including opportunities for providing feedback, actively participating in online discussions, and engaging with digital content. Digital interactivity is culturally mediated: participation styles, preferences for direct or indirect interaction, dialogue pacing, and expectations regarding feedback vary significantly across cultures (Kramsch, 1998)[19].

This set of dimensions highlights the complexity of digital communication in distance education and emphasizes the essential role of the intercultural dimension in fostering a global and inclusive learning community.

Synchronous communication (Fig. 1.2) takes place within a *virtual learning environment* (a digitally generated and simulated space), with the simultaneous participation of students and instructors, bringing software-mediated communication as close as possible to traditional classroom teaching, except for physical proximity. The instructor, or the person delivering and

[13] Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
[14] O'Dowd, R. (2018). *From telecollaboration to virtual exchange: State of the art and the role of UNICollaboration in moving forward. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 8(2), pp. 1–19.
[15] UNESCO. (2017). *Ethics of artificial intelligence in education.* UNESCO Publishing.
[16] Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (2011*). Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business* (3rd ed.). Nicholas Brealey Publishing.
[17] Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.
[18] Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241–266.
[19] Kramsch, C. (1998*). Language and culture*. Oxford University Press.

disseminating information - in this case, *the sender* - maintains direct engagement with their audience, the students (*information receivers*), being able to observe potential distractions or lapses in attention and interest, much like in offline courses. Within this dynamic, real-time interaction can also facilitate the emergence of micro-intercultural practices, as students from diverse backgrounds negotiate meanings, communication styles, and perspectives of understanding.

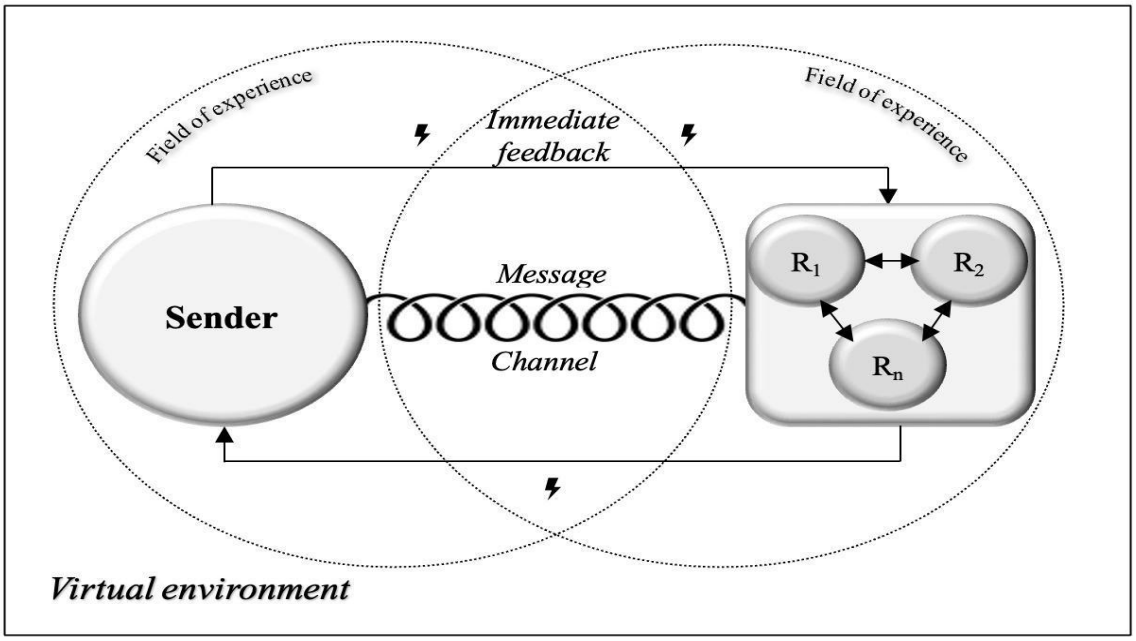


Fig. 1.2. Synchronous Communication Model
Source: Image created by the author

The educational message conveyed encompasses the content of learning - this includes the system of ideational and praxiological values, cognitive and metacognitive learning strategies, competencies, work experiences, emotions, and more. This content is transmitted through *dissemination channels*, where information or messages are conveyed from the sender to the receiver via technologies and devices. Technology-mediated communication can involve various channels, and the choice of the appropriate channel depends on the context, content, and objectives of communication. In synchronous communication, tools such as chat, videoconferences, discussion lists, and live broadcasts can be used. Particularly in heterogeneous groups, these channels become spaces where participants assert their identities and practice cultural tolerance.

Another important aspect of digital communication concerns the user *experience field*, which includes all aspects and interactions a user may have during the online learning process (user interface, experience, navigation, performance, accessibility, problem-solving, etc.). An effective distance learning design focuses on creating a positive experience for users, thereby facilitating their access to information and the learning process. Moreover, a culturally sensitive design can support equitable participation of students from diverse backgrounds, promoting intercultural inclusion.

A synchronous virtual classroom provides a conducive framework for instructors and students to engage and work together *in real time*. Instructors can respond directly to questions and clarify ambiguities that may arise during the online teaching session, offering immediate

feedback to students. According to Denton (2014)[20], this constitutes an effective instructional practice for improving learning outcomes. Simultaneously, direct interaction allows for the detection of cultural differences in interpretation and communication, offering opportunities to foster intercultural competencies.

Within synchronous communication, various types of *feedback* can be utilized:

a) *Formative feedback*, provided during the learning process, aimed at guiding and improving performance as it evolves, identifying both strengths and areas for improvement;
b) *Written feedback*, conveyed through written forms such as emails, reports, or comments;
c) *Verbal feedback*, delivered through spoken words often during virtual meetings;
d) *Peer-to-peer feedback*, which offers students the opportunity to give and receive feedback from colleagues, enriching learning experiences and developing professional skill sets;
e) *Informal feedback*, which may arise spontaneously during the communication process.

Additionally, in a synchronous format, instructors can provide *formal feedback*, which is planned, organized, and scheduled within the teaching process. Typically associated with assessment tasks, formal feedback includes grading criteria, developed competencies, or the level of achievement of standards, and is recorded for both students and the institution as evidence of educational attainment. These types of feedback serve different purposes and contribute to the continuous improvement of students' personal and professional development.

A fundamental advantage of synchronous learning is that it empowers students to avoid feelings of isolation or separation, as they remain in communication with others throughout the learning process. Synchronous collaboration motivates students to stay actively engaged over a set period and reinforces teamwork and collaborative learning. In diverse educational contexts, it can also contribute to the development of intercultural sensitivity, through direct contact, dialogue, and task completion alongside individuals from different cultural backgrounds.

The challenges of the synchronous method pertain to the standardization of students, which makes it difficult for the instructor to focus attention on a particular individual. Moreover, in synchronous communication, where interactions occur in real time, a range of disruptive factors may arise and affect the quality of communication. The most common factors include connectivity issues, technical interferences, inadequate equipment, ambient noise, asynchrony problems, fatigue or lack of attention and concentration of participants, perceptual distortions, low interest of interlocutors, a large number of participants, and insufficient development of digital skills, among others.

Managing and anticipating these disruptive factors is essential to ensure effective synchronous communication. The use of appropriate technology, clarity of communication, and adaptability in the face of technical or logistical problems can help mitigate their impact on the communication process.

Asynchronous Communication (Fig. 1.3).

The primary characteristic of this form of communication is the temporal lag between the sending and receiving of information. Asynchronous learning represents an independent approach, primarily designed for individual study, where the instructor and student work

[20] Denton, D. (2014). Using screen capture feedback to improve academic performance. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, Vol. 58(6), Seattle Pacific University, pp. 51-56, [online] https://doi.org/10.1007/s11528-014-0803-0 (Accessed 04 December 2025)

separately. Asynchronous environments provide students with rapid access to materials in the form of articles, audio/video lectures, presentations, and worksheets. Often, these materials originate from diverse educational or cultural contexts, transforming asynchronous platforms into potential spaces for intercultural exposure.

Regarding student engagement, asynchronous environments grant learners the freedom to manage their time, download course materials, and watch or listen to content at their own pace, either online or offline (Raymond et al., 2016)[21]. These materials are available anytime and anywhere through learning management systems. This flexibility also encourages the exchange of perspectives and culturally influenced learning styles, allowing each student to negotiate meanings at their own pace.

Asynchronous e-learning is the most widely adopted strategy for online instruction, as it frees students from temporal constraints and allows them to learn in a more relaxed environment (Parsad & Lewis, 2008)[22]. Consequently, the asynchronous space promotes self-paced, independent, student-centered learning (Murphy et al., 2011)[23]. To monitor student activity, deadlines are set for completing exercises or fulfilling tasks included in the program. Asynchronous tools are particularly advantageous for introverted students or those who are uncertain about their skills and can also be easily accessed by students with special educational needs (SEN). Moreover, the asynchronous environment supports intercultural learning, as it allows for individual reflection and careful formulation of responses - processes that are essential in intercultural dialogue.

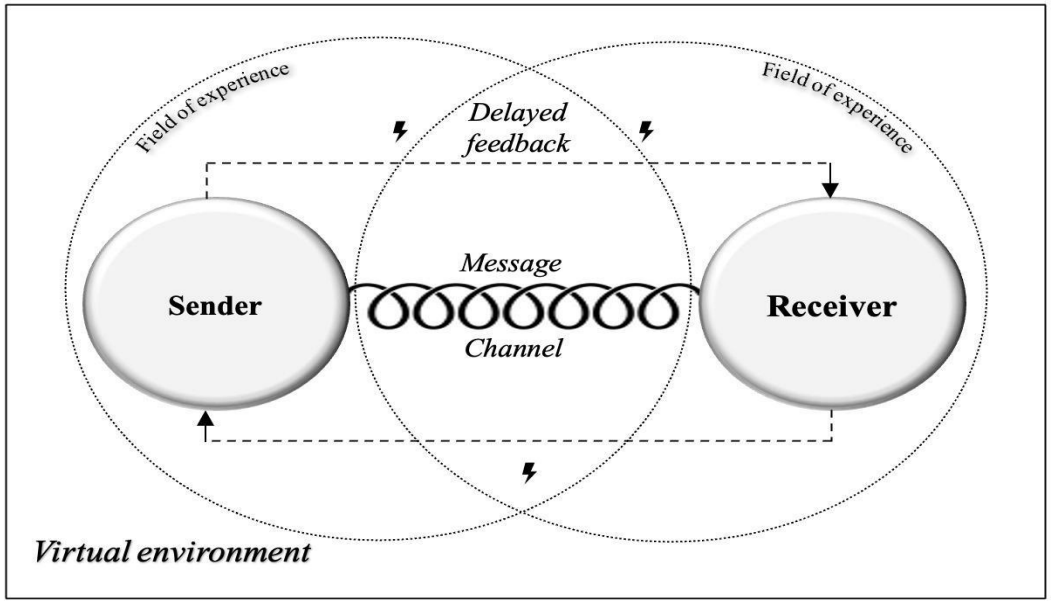


Fig. 1.3. Asynchronous Communication Model
Source: Image created by the author

[21] Raymond, E. et al (Eds.), (2016). Comparative Effects of the Synchronous and the Asynchronous Instructional Approaches Concerning the Students Achievements and Interests in Electrical Engineering at the Niger State College of Education. *International Journal Of Engineering Pedagogy*, 6(3), pp. 4-9, [online] https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/5302 (Accessed 03 December 2025)
[22] Parsad, B. and Lewis, L. (2008) *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions* [online]. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, https://nces.ed.gov/pubs2009/2009044.pdf (Accessed 04 December 2025)
[23] Murphy, E. et al (Eds.), (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), pp. 583–591, [online] http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x (Accessed 02 December 2025)

Since there is less pressure compared to real-time experiences, learners can respond more creatively and resourcefully. Ample time is available to complete learning activities. Simultaneously, the instructor can evaluate progress as results are received and provide feedback to students. Various types of feedback can be employed in asynchronous communication. Similar to synchronous communication, instructors can offer formative feedback to monitor student learning, identify gaps or deficiencies, and propose strategies to improve learning outcomes. In the absence of direct interaction, asynchronous communication can provide written feedback, emoji/reactions, or recorded audio/video feedback. This form of digitally mediated interaction can also support understanding of cultural differences in communication style, as students interpret messages according to their own socio-cultural frameworks.

Informal feedback is generally absent in asynchronous communication; however, formal feedback remains an integral part of a structured, planned, and organized educational process. Asynchronous tools also facilitate peer-to-peer feedback, where students learn to provide high-quality feedback that is highly valued by colleagues. Such peer feedback can serve as an exercise in intercultural sensitivity, especially when students come from different cultural backgrounds and learn to adapt their messages to avoid ambiguity or potential offense. Within this learning format, students have the opportunity to self-assess and regulate their own activities and progress, accessing feedback from peers or the instructor. This represents self-regulated feedback, an effective mechanism for improving learning performance.

A key *advantage* of asynchronous delivery lies in the careful preparation of content. Information is thus conveyed in a more mediated, calculated, and comprehensive manner, as the instructor can prepare more extensive study materials, including detailed explanations and examples. Additionally, presenting content on a platform allows the instructor to make additions, modifications, or improvements over time.

The *disadvantages* of this method relate to the lack of direct communication, making the communication style considerably more impersonal than in face-to-face settings. The dynamic question-and-answer exchanges typical of direct sessions, whether physical or online, are completely absent.

Asynchronous communication can also be affected by various disruptive factors that influence the quality and efficiency of communication. Common interferences include delayed responses, ambiguity in written communication, absence of instant feedback, asynchronous collaboration, information overload, lack of nonverbal cues, and technical problems affecting communication flow. In intercultural contexts, such disruptions can be amplified by linguistic, stylistic, or semantic interpretation differences, necessitating culturally sensitive instructional design.

The most frequently used tools within an asynchronous educational platform are: e-mail, forums (discussion boards), text messaging, websites, mailing lists, virtual libraries, and newsgroups. Such tools enable the virtual encounter of diverse cultural perspectives, thereby transforming asynchronous learning into a potential space for extended intercultural dialogue. We can conclude that a teacher's choice of a communication model is conditioned by a wide range of factors: socio-technological transformations, access to digital resources, the specific characteristics of the discipline, the age profile and cultural diversity of students, as well as institutional norms. In practice, neither instructors nor educational policies favor a single mode of communication; rather, they promote a combination of approaches. This integration shapes **blended communication**, in which synchronous and asynchronous dimensions are combined to meet the needs of an increasingly culturally diverse virtual learning environment (Fig. 1.4). This blended approach generates, on one hand, psycho-emotional balance - students can learn at their own pace while instructors have more time for assessment and feedback - and, on the

other hand, it fosters social cohesion, intercultural dialogue, and active engagement within the learning community. As Shahabadi and Uplane (2015)[24] note, individual learning styles, including those influenced by students' cultural backgrounds, remain a crucial criterion in adapting synchronous and asynchronous tools, as these allow for the recognition and effective utilization of the specific learning needs of a heterogeneous audience.

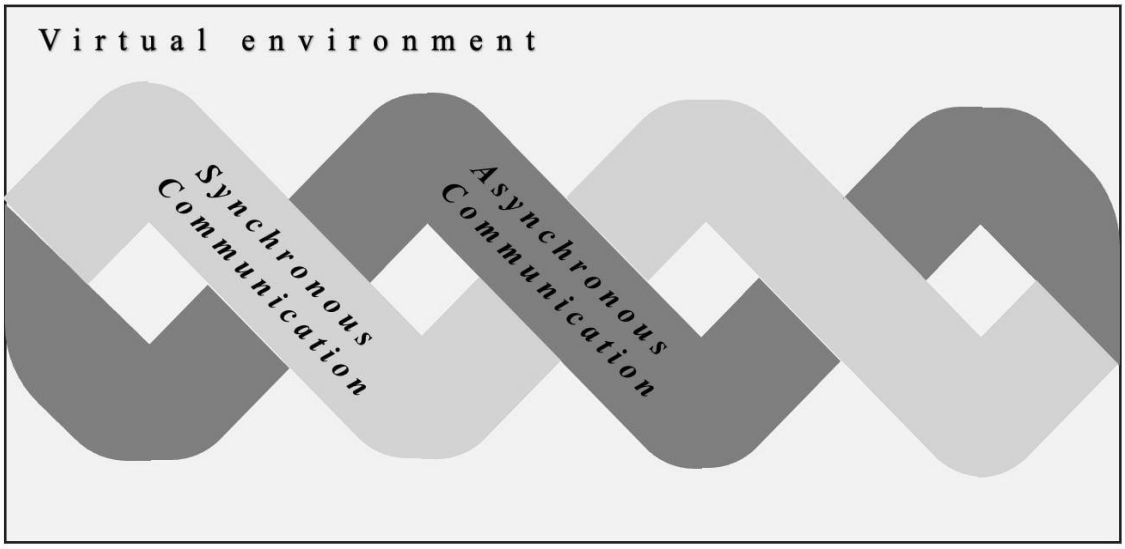


Fig. 1.4. Blended Communication Model
Source: Image created by the author

Furthermore, these environments facilitate reflective learning, as participants are afforded additional time to process information, articulate responses, and critically engage with differing viewpoints. This temporal flexibility supports deeper cognitive processing, promotes inclusive participation, and cultivates a framework in which intercultural competence can be gradually developed through dialogic interaction and shared meaning-making.

Conclusion

The digital communication era profoundly reshapes the paradigm of human interaction, expanding dialogue spaces beyond geographical, cultural, and institutional boundaries. Within this context, intercultural competencies become not merely complementary but essential for effective synchronous, asynchronous, and blended communication. In digital environments, messages are constructed, interpreted, and negotiated within multilingual and multicultural frameworks, where understanding differences, managing ambiguity, empathy, and cognitive flexibility acquire a decisive role.

Consequently, education and professional training must transcend the technical dimension of digital tool usage and intentionally integrate the intercultural dimension, with the aim of cultivating responsible, reflective, and ethical dialogue. This requires the development of a communication profile grounded in cultural sensitivity, media literacy, emotional competencies, and symbolic negotiation skills, all of which are indispensable across virtual, hybrid, or face-to-face interactions.

[24] Shahabadi, M. M. and Uplane, M. (2015). Synchronous and Asynchronous e-learning Styles and Academic Performance of e-learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* Vol. 176, pp. 129-138, [online] https://doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.453 (Accessed 04 December 2025)

Therefore, strengthening intercultural competence in the digital age necessitates an integrated curricular approach, authentic assessment, and pedagogical practices that leverage the experiential diversity of learning communities. Only in this way can communication - whether synchronous, asynchronous, or blended - become a vector of inclusion, cooperation, and the construction of a dialogic culture capable of supporting social cohesion in contemporary global society.

BIBLIOGRAPHY:

1. Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning (2nd ed.). Athabasca University Press.
2. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters
3. Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). Communication competence and cross-cultural adaptation: An integrative approach. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.). *Intercultural communication competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 113–137
4. Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), pp. 241–266
5. Denton, D. (2014). Using screen capture feedback to improve academic performance. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, Vol. 58(6), Seattle Pacific University, pp. 51-56, [online] https://doi.org/10.1007/s11528-014-0803-0 (Accessed 04 December 2025)
6. Garrison, D. R. (2000). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge/Falmer.
7. Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge/Falmer.
8. Gudykunst, W. B. (2004). Bridging differences: Effective intergroup communication (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Hall, E. T. (1976). Beyond culture. Garden City, NY: Anchor Books.
10. Hall, E. T. (1983). The dance of life: The other dimension of time. New York: Anchor Press.
11. Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (2011). Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business (3rd ed.). Nicholas Brealey Publishing.
12. Holliday, A. (2016). Difference and awareness in cultural travel: Negotiating blocks and treads. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), pp. 318–331
13. Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), pp. 51–55
14. Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford University Press.
15. Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. Routledge, pp. 22–38
16. Murphy, E. et al (Eds.), (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), pp. 583–591, [online] http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x (Accessed 02 December 2025)
17. O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State of the art and the role of UNICollaboration in moving forward. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 8(2), pp. 1–19

18. Parsad, B. and Lewis, L. (2008) Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions [online]. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, https://nces.ed.gov/pubs2009/2009044.pdf (Accessed 04 December 2025)
19. Raymond, E. et al (Eds.), (2016). Comparative Effects of the Synchronous and the Asynchronous Instructional Approaches Concerning the Students Achievements and Interests in Electrical Engineering at the Niger State College of Education. *International Journal Of Engineering Pedagogy*, 6(3), pp. 4-9, [online] https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/5302 (Accessed 03 December 2025)
20. Shahabadi, M. M. and Uplane, M. (2015). Synchronous and Asynchronous e-learning Styles and Academic Performance of e-learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 176, pp. 129-138, [online] https://doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.453 (Accessed 04 December 2025)
21. Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), pp. 38–67.
22. UNESCO. (2017). Ethics of artificial intelligence in education. UNESCO Publishing.

THE EFFECTIVENESS OF SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS IN THE EMERGENCE OF LEADERSHIP AMONG ADOLESCENTS

Violeta Nicoleta Simion
Assist. Prof., PhD, "Dunărea de Jos" University of Galați

Abstract: *In recent years, the digitalization of education has significantly transformed how students learn and interact. While these advances offer benefits such as increased accessibility and flexibility, they also raise concerns about maintaining students' emotional well-being. In this context, school-based social-emotional development programs have become vital tools for improving students' social and emotional skills, attitudes, behaviors, and even academic performance, ultimately enhancing their chances for personal and professional success. This article highlights several social-emotional learning programs that have shown notable impacts in pre-university education, especially during adolescence. These include the Comer School Development Program, PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), Responsive Classroom, Second Step, MindUP, and the Transformative SEL (T-SEL) framework. These programs are examined in terms of their theoretical foundations and demonstrated effects on adolescent leadership development.*

Keywords: *socio-emotional development, psychopedagogical programs*

În ultimii ani, sistemul educațional a trecut prin transformări profunde sub influența digitalizării și a noilor tehnologii. Elevii învață și interacționează într-un mod diferit față de generațiile anterioare, bucurându-se de beneficii precum accesul sporit la informație și flexibilitatea învățării. Cu toate acestea, noile schimbări de ordin tehnologic au adus și provocări psihopedagogice legate de menținerea sănătății socio-emoționale a elevilor (Comer, 2005; Goleman, 2021). Ca fundament al unei educații holistice, frecvent se recunoaște necesitatea abordării unitare a dezvoltării socio-emoționale în mediul școlar. Astfel, prin crearea programelor socio-emoționale se urmărește îmbunătățirea competențelor emoționale și sociale, a atitudinilor și comportamentelor prosociale, precum și a performanțelor școlare, sporind totodată starea de bine și șansele de reușită în viața personală și profesională (Durlak et al., 2011).

Literatura de specialitate evidențiază impactul pozitiv al programelor de învățare socio-emoțională (*Social and Emotional Learning* – SEL) asupra elevilor. În ultima perioadă, meta-analizele realizate pe sute de intervenții universale în diverse unități școlare au demonstrat faptul că elevii participanți își îmbunătățesc semnificativ abilitățile sociale și emoționale, atitudinile față de sine și ceilalți, comportamentele și performanța școlară (Durlak et al., 2011). Comer (2005) argumentează că focalizarea pe dezvoltarea copilului și a adolescentului (incluzând aspectele sociale și emoționale) reprezintă „*factorul critic lipsă*" în reformele educaționale, iar neglijarea acestuia împiedică obținerea succesului educațional anticipat.

Perspectivele teoretice moderne subliniază importanța inteligenței emoționale și a competențelor interpersonale în apariția succesului personal și profesional. Daniel Goleman (2021) evidenția faptul că *inteligența emoțională* (capacitatea de a recunoaște și gestiona propriile emoții și relațiile cu ceilalți) este deosebit de importantă pentru reușita personală și profesională, inclusiv în exercitarea unui leadership eficient. De asemenea, prin teoria inteligențelor multiple, Howard Gardner (1983), a introdus conceptele de *inteligență interpersonală* și *intrapersonală*, subliniind faptul că abilitatea de a relaționa empatic cu

semenii și de a-ți înțelege propriile motivații sunt forme distincte de inteligență ce au nevoie să fie cultivate cu ajutorul metodelor educaționale.

Aceste paradigme teoretico-aplicative au pregătit terenul pentru dezvoltarea curriculumului de învățare socio-emoțională în școli, punând accent pe competențe precum: conștientizarea de sine, autoreglarea emoțională, empatia, abilitățile de relaționare și luarea responsabilă a deciziilor – cele cinci domenii de competență stabilite de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) (Elias et al., 1997).

Într-un climat educațional favorabil în care se cultivă valori și atitudini precum: siguranța organizațională și individuală, susținerea emoțională și relațiile pozitive, elevii obțin performanțe școlare mult mai bune și manifestă mai puține comportamente problematice (Rimm-Kaufman et al., 2014). Prin urmare, implementarea programelor de dezvoltare socio-emoțională în mediul școlar preuniversitar este importantă atât pentru starea de bine a elevilor, cât și pentru întregul climat organizațional.

În prezentul articol, vom examina câteva programe reprezentative de dezvoltare socio-emoțională implementate în școli, fundamentarea lor teoretică și eficiența demonstrată, precum și modul în care acestea contribuie la apariția abilităților de leadership în rândul adolescenților.

Argumente teoretico-aplicative

Necesitatea dezvoltării programelor de dezvoltare socio-emoțională își are originile în cercetările din domeniul psihologiei dezvoltării și al științelor educației. O primă bază teoretică este oferită de teoriile dezvoltării copilului și adolescentului care evidențiază rolul competențelor sociale și emoționale în maturizarea individului.

Conform **teoriei dezvoltării cognitive** formulate inițial de Piaget (1936), adolescenții dobândesc abilitatea gândirii formale și a empatiei cognitive, putând înțelege perspective complexe și implicațiile acțiunilor lor asupra altora. Această capacitate cognitivă avansată devine esențială pentru empatie și interacțiuni sociale complexe, permițând adolescentului să anticipeze consecințele acțiunilor sale, să înțeleagă motivațiile altora și să se angajeze în raționament moral sofisticat. De asemenea, Piaget a subliniat importanța și rolul interacțiunii cu mediul extern, sugerând că dezvoltarea socio-emoțională nu este un proces pasiv de maturizare, ci unul activ de construcție prin experiență socială (Piaget, 2022).

Aceste achiziții creează cadrul psihologic pe care programele socio-emoționale pot construi viitoarele abilități de leadership.

Conform **teoriei dezvoltării psihosociale** (*psychosocial development theory*) formulată de E. Erikson (1950), acesta a subliniat faptul că adolescența este perioada definirii identității și a scopului, o perioadă de criză marcată de obținerea răspunsului la întrebarea „*Cine sunt eu?"*. Succesul în această etapă depinde în parte de oportunitățile adolescenților de a-și asuma responsabilități și roluri productive în comunitate, de a experimenta diferite identități sociale și de a primi feedback consistent și susținător de la adulții semnificativi și de la co-vârstnici (Erikson, 2015).

Totodată, Erikson a conceptualizat adolescența ca o perioadă de moratoriu psihosocial, un timp permisiv de explorare în care societatea oferă adolescentului spațiu pentru a testa diferite roluri, valori și orientări fără a impune consecințe definitive. Prin urmare, programele de dezvoltare socio-emoțională pot facilita acest proces de explorare identitară prin oferirea de contexte structurate în care adolescenții pot experimenta diferite moduri de a relaționa cu ceilalți, pot primi validare și ghidare și pot construi o identitate coerentă și pozitivă (Erikson, 2015).

Un al doilea fundament teoretic esențial îl constituie conceptul de *inteligență emoțională*. Propus de Salovey și Mayer (1990) și popularizat de Daniel Goleman (1995), acest concept se referă la abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții și pe ale

altora. Inteligența emoțională include competențe precum: autocunoașterea emoțională, stăpânirea emoțiilor, automotivația, empatia și gestionarea relațiilor interpersonale. Goleman a demonstrat prin cercetări extinse că inteligența emoțională poate fi mai predictivă pentru succesul profesional și personal decât coeficientul de inteligență tradițional. Totodată, Goleman a insistat asupra faptului că inteligența emoțională poate fi dezvoltată și rafinată pe tot parcursul vieții prin educație și exersare permanentă spre deosebire de IQ care este relativ stabil (Goleman, 2021).

O altă teorie, la fel de revoluționară a fost *teoria inteligențelor multiple* a lui Howard Gardner (1983). Gardner a extins conceptul de inteligență dincolo de sfera academică tradițională, identificând opt forme distincte de inteligență, inclusiv o inteligență interpersonală (*capacitatea de a relaționa și de a înțelege pe alții*) și o inteligență intrapersonală (*capacitatea de a te înțelege pe tine însuți*). Prezența acestor două forme de inteligență în modelul lui Gardner confirmă faptul că dimensiunea social-emoțională este o componentă de bază a potențialului uman ce poate fi cultivată sistematic în procesul educativ (Gardner, 2022).

De asemenea, teoria atașamentului și cercetările despre climatul școlar oferă un fundament pentru intervențiile SEL. Studiile indică faptul că un climat școlar pozitiv (definit prin relații de încredere și grijă între elevi și profesori, sentiment de siguranță și apartenență) se asociază cu rezultate școlare mai bune și comportamente prosociale accentuate la elevi (Haynes et al., 1988; Rimm-Kaufman et al., 2014).

Prin Comer School Development Program (1980), J. Comer et al. au demonstrat că implicarea întregii comunități școlare în sprijinul dezvoltării copilului poate îmbunătăți considerabil climatul și performanța școlară (Comer, 2005; Haynes, 1996).

Cercetările empirice recente validează eficiența programelor de dezvoltare socio-emoțională și oferă direcții pentru optimizarea lor. Meta-analiza comprehensivă realizată de Durlak et al. (2011) pe 213 programe SEL care au implicat peste 270.000 de elevi de la grădiniță până la liceu a arătat multiple efecte pozitive și consistente. Comparativ cu grupurile de control, elevii participanți la programe SEL au demonstrat îmbunătățiri semnificative ale competențelor sociale și emoționale, atitudinilor pozitive față de sine, alții și școală, comportamentelor prosociale și performanței academice, precum și diminuări semnificative ale dificultăților emoționale și comportamentale.

Importanța acestor rezultate rezidă și în faptul că ele au fost obținute în condițiile în care programele erau implementate de cadrele didactice obișnuite din școli, ca parte integrantă a procesului educativ, iar nu de specialiști externi sau cercetători, demonstrând astfel fezabilitatea și sustenabilitatea acestor intervenții în contexte educaționale reale.

Durlak și colaboratorii (2011) au concluzionat faptul că eficacitatea unui program depinde în mod esențial de modul în care este implementat. Intervențiile care au integrat practici pedagogice de calitate (precum: învățarea activă, alocarea unui timp adecvat pentru exersarea competențelor și ancorarea activităților în situații reale de viață ale elevilor) și care au evitat disfuncțiile majore de implementare, au generat cele mai puternice efecte. Această observație arată că adoptarea unui program bazat pe dovezi nu este suficientă în sine; eficiența finală este mediată de rigoarea și consistența cu care programul este aplicat în practică.

În concluzie, fundamentele teoretice ale programelor de dezvoltare socio-emoțională sunt solide și interdisciplinare integrând teorii ale dezvoltării care arată ce abilități trebuie cultivate și de ce, până la studii aplicative care arată cum pot fi cultivate eficient aceste competențe.

Analiza Programelor de Dezvoltare Socio-Emoțională

1. ***Comer School Development Program* (SDP):** inițiat de dr. James P. Comer în 1968, în cadrul Universității Yale, Comer School Development Program (SDP) este unul dintre

cele mai vechi modele sistemice de reformă educațională bazată pe dezvoltarea copilului. Spre deosebire de programele de tip curriculum socio-emoțional, SDP propune o schimbare la nivel instituțional, vizând integrarea dimensiunii emoționale și sociale în structura și cultura școlii (Comer, 2005).

Programul are la bază șase domenii fundamentale de dezvoltare: *fizică, cognitivă, psihologică, lingvistică, socială* și *etică* (Haynes et al., 1988). Acestea sunt sprijinite prin trei structuri operaționale esențiale: *Echipa de Planificare și Management Școlar, Echipa de Servicii de Sănătate Mentală* și *Echipa de Părinți*. Accentul cade pe colaborare, luarea deciziilor centrate pe elev și implicarea întregii comunități școlare în procesul de educație (Haynes, 1996).

Evaluările programului au arătat beneficii semnificative în școlile participante: reducerea absenteismului, scăderea incidenței comportamentelor disruptive, îmbunătățirea climatului școlar și creșterea performanței academice (Panjwani, 2011). De exemplu, în New Haven, Connecticut, școlile care au aplicat SDP au înregistrat creșteri semnificative ale scorurilor la testele standardizate și o participare mai activă a profesorilor la deciziile educaționale (Comer, 2005).

Importanța programului Comer în raport cu dezvoltarea leadershipului adolescentin constă în crearea unui cadru sistemic care oferă elevilor modele de implicare și responsabilitate socială. Prin climatul democratic și relațiile de susținere, adolescenții sunt încurajați să participe activ la viața școlii și să-și asume roluri de lider în propriile comunități educaționale (Haynes, 1996).

2. **PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*):** programul PATHS a fost dezvoltat inițial în anii 1980 de Mark Greenberg și colaboratorii săi, având ca scop dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la copii și adolescenți. Deși a fost gândit pentru elevi din ciclul primar, extinderile ulterioare ale programului au inclus și adolescenții, mai ales prin adaptarea componentelor de luare a deciziilor și de rezolvare a conflictelor (Greenberg & Kusché, 1998).

PATHS se bazează pe o fundamentare teoretică solidă care integrează teoria neuroștiințelor afective, modelele dezvoltării cognitive și perspective din psihologia educațională și clinică.

Un element central al programului este modelul „Think-Feel-Do", model care îi ajută pe elevi să înțeleagă legătura dintre gânduri, emoții și comportamente (Kam et al., 2004). Prin acest model psihopedagogic, elevii învață următoarele seturi de relații / legături: gândurile lor influențează modul în care se simt, emoțiile lor influențează modul în care gândesc și acționează, și comportamentele lor pot să influențeze gândurile și emoțiile lor.

Această înțelegere a interconexiunilor oferă adolescenților multiple puncte de intervenție pentru autoreglare: când se confruntă cu o emoție dificilă, ei pot să o gestioneze fie prin schimbarea gândurilor (*reevaluare cognitivă*), fie prin schimbarea comportamentului (*acțiune opusă*), fie prin *tehnici de relaxare*. Pentru adolescenții care dezvoltă capacități metacognitive avansate, acest model oferă un cadru conceptual sofisticat pentru înțelegerea și gestionarea experienței lor interioare.

Într-un studiu longitudinal, Kam, Greenberg și Kusché (2004) au arătat că elevii din învățământul special care au participat la PATHS au prezentat îmbunătățiri semnificative în adaptarea psihosocială și reducerea comportamentelor problematice. De asemenea, în școlile publice, PATHS a fost asociat cu creșterea comportamentelor prosociale, a empatiei și a capacității de autoreglare emoțională (Hennessey & Humphrey, 2019).

În ceea ce privește leadershipul adolescenților, PATHS contribuie prin dezvoltarea unei gândiri critice asupra emoțiilor și comportamentelor, prin învățarea luării deciziilor etice și prin cultivarea empatiei față de ceilalți. Toate aceste competențe sunt esențiale pentru liderii eficienți în mediile școlare și comunitare (Greenberg & Kusché, 1998).

3. **Responsive Classroom (RC):** dezvoltată în anii 1980, reprezintă o abordare pedagogică integrativă ce vizează crearea unui climat de clasă pozitiv prin combinarea obiectivelor educaționale cu cele sociale și emoționale. Această abordare a fost adaptată și pentru nivelul gimnazial, fiind utilizată cu succes în școli care urmăresc dezvoltarea competențelor sociale și școlare într-un cadru coerent și predictibil (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004).

RC include practici specifice precum: întâlnirea de dimineață (*Morning Meeting*), stabilirea împreună cu elevii a regulilor clasei, învățarea interactivă și responsabilizarea elevilor prin alegeri academice și sociale. Scopul este dezvoltarea autonomiei, respectului reciproc și a colaborării, toate fiind fundamentale în cultivarea leadershipului la adolescenți (Rimm-Kaufman et al., 2014).

Într-un studiu controlat, desfășurat pe durata a trei ani, Rimm-Kaufman și colaboratorii (2014) au demonstrat faptul că aplicarea fidelă a RC conduce la îmbunătățirea performanței academice și a abilităților sociale ale elevilor. De asemenea, RC a fost asociată cu creșterea sentimentului de apartenență la grup și reducerea comportamentelor disruptive (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004).

Pentru adolescenți, Responsive Classroom oferă cadrul ideal pentru exersarea rolurilor de conducere informală: elevii sunt implicați în luarea deciziilor, primesc responsabilități reale și învață cum să își gestioneze emoțiile și relațiile în contexte școlare autentice. Această abordare formează lideri prin practică și reflectare, contribuind la dezvoltarea lor identitară și civică.

4. **Second Step:** reprezintă un program de învățare socio-emoțională dezvoltat de Committee for Children și aplicat pe scară largă în școli din întreaga lume, inclusiv la nivel gimnazial. Programul se axează pe patru domenii: *competențe socio-emoționale, prevenirea violenței, prevenirea bullying-ului* și *sprijin pentru sănătatea mentală* (Low et al., 2015). Versiunea pentru adolescenți include lecții care abordează empatia, controlul impulsurilor, luarea deciziilor și stabilirea obiectivelor personale.

Evaluările empirice indică rezultate pozitive în ceea ce privește creșterea comportamentelor prosociale și reducerea agresivității, în special la elevii din grupurile de risc (Moy & Hazen, 2018). De asemenea, implementarea consecventă a programului contribuie la consolidarea relațiilor profesor-elev și la crearea unui mediu educațional predictibil și sigur (Low et al., 2015).

În ceea ce privește dezvoltarea leadershipului în adolescență, Second Step este valoros deoarece antrenează conștientizarea emoțională și luarea deciziilor responsabile: două competențe fundamentale pentru conducerea eficientă. Prin exerciții de reflecție, jocuri de rol și soluționare de dileme morale, elevii își exersează abilitatea de a comunica asertiv, de a se exprima în mod clar și de a influența pozitiv comportamentele colegilor (Merrill et al., 2017).

5. **MindUP:** reprezintă un program educațional fundamentat pe principiile mindfulness-ului, dezvoltat de The Hawn Foundation și destinat elevilor din ciclul primar și gimnazial, având ca obiective principale susținerea reglării emoționale, îmbunătățirea atenției și dezvoltarea conștientizării de sine. Programul propune un curriculum structurat care explică funcționarea creierului într-un limbaj adaptat nivelului de vârstă și integrează practici precum respirația conștientă, scanarea corporală și exercițiile de reflecție, menite să faciliteze autoreglarea emoțională, să sporească capacitatea de concentrare și să consolideze autocunoașterea (Schonert-Reichl et al., 2015).

MindUP oferă elevilor tehnici concrete pentru reducerea stresului, creșterea empatiei și îmbunătățirea capacității de concentrare. Studiile efectuate de Schonert-Reichl și colaboratorii (2015) au arătat că elevii care au parcurs programul au obținut scoruri mai bune la testele de funcționare executivă, au manifestat mai multe comportamente prosociale și au fost percepuți de colegi ca mai empatici și mai cooperanți.

În contextul leadershipului adolescentin, MindUP contribuie la dezvoltarea unui lider conștient și echilibrat emoțional. Practicile de mindfulness susțin autoreglarea și reduc reactivitatea emoțională, aspecte esențiale pentru liderii care trebuie să gestioneze stresul, conflictele și presiunile sociale. De asemenea, accentul pus pe compasiune și reflecție promovează un stil de conducere bazat pe empatie și responsabilitate colectivă (Schonert-Reichl et al., 2015).

6. **Transformative SEL (T-SEL):** reprezintă o abordare inovatoare a educației socio-emoționale adaugând o dimensiune etică și socială accentuată dezvoltării personale. T-SEL integrează preocupările pentru echitate, incluziune, justiție socială și participare civică, fiind deosebit de relevantă pentru adolescenții aflați în formarea identității morale și sociale (Jagers et al., 2019).

În România, o aplicație concretă a principiilor T-SEL a fost investigată de Cojocaru (2023), într-un studiu privind cluburile de voluntariat pentru adolescenți desfășurate pe baza acestui model. Rezultatele studiului au arătat că participarea la astfel de activități contribuie la dezvoltarea empatiei, a autonomiei, a responsabilității și a spiritului de inițiativă în rândul adolescenților. Mai mult, tinerii implicați și-au exprimat o dorință mai mare de a se implica activ în comunitate și de a produce schimbare socială pozitivă (Cojocaru, 2023).

T-SEL este relevant pentru formarea leadershipului deoarece încurajează atât competențele interpersonale, cât și orientarea valorică spre binele comun. Adolescenții învață să dezvolte inițiative sociale, să își exprime convingerile într-un mod etic și să promoveze incluziunea. Această formă de leadership transformativ, ancorată în valori democratice, corespunde idealismului caracteristic vârstei adolescente și potențează rolul tinerilor ca agenți ai schimbării sociale (Cojocaru, 2023).

Tabel nr. 1 – ***elemente specifice fiecărui program SEL***

Denumirea programului SEL	**Nivel de aplicare**	**Aspecte teoretice relevante**	**Strategie educațională**	**Impact în etapa adolescentină**
Comer SDP	toate vârstele	dezvoltare integrativă, ecologică	echipă multidisciplinară, parteneriate școală – familie	favorizează climatul democratic și asumarea de roluri
PATHS	curriculum extins (până la ciclul liceal)	dezvoltare cognitiv –comportamentală, emoțională	lecții ghidate (vocabular emoțional, modelare emoțională și comportamentală).	util pentru adolescenții vulnerabili / cu CES
Responsive Classroom	curriculum extins (inclusiv ciclul gimnazial)	teoria interacțiunii sociale, disciplina pozitivă	seturi de reguli, întâlniri de dimineață,	formează lideri prin implicare și decizie
Second Step	curriculum adaptat pentru ciclul liceal	reglare emoțională, prevenție comportamentală	lecții structurate (jocuri de rol, dileme morale)	cultivă comunicarea, responsabilitatea și empatia
MindUP	curriculum extins (inclusiv ciclul gimnazial)	mindfulness, neuroștiințe, empatie	exerciții / aplicații din domeniul neuroeducației	sprijină echilibrul emoțional și claritatea mentală
T–SEL	extracurricular	echitate socială, participare civică	activități comunitare, aplicații / exerciții de reflecție socială	susține leadershipul moral și activismul civic

Implicații pentru dezvoltarea leadershipului la adolescenți

Programele de dezvoltare socio-emoțională analizate contribuie la formarea leadershipului prin consolidarea competențelor intrapersonale, relaționale și morale.

Un prim mecanism comun tuturor programelor este **dezvoltarea autoreglării emoționale**, element central al leadershipului eficient. PATHS, Second Step și MindUP se concentrează în mod explicit pe recunoașterea emoțiilor, gestionarea impulsurilor și controlul stresului (Kam et al., 2004; Low et al., 2015; Schonert-Reichl et al., 2015). Adolescenții care dobândesc aceste competențe sunt mult mai capabili: să adopte decizii raționale, să mențină relații pozitive și să rezolve conflicte fără agresivitate.

Un al doilea mecanism este **construirea empatiei și consolidarea abilităților relaționale**, prezent în programele PATHS, Second Step, MindUP și, în mod special, T-SEL. Empatia facilitează comportamente prosociale, iar adolescenții cu un nivel ridicat de empatie tind să devină mediatori naturali în grupurile de egali (Moy & Hazen, 2018; Cojocaru, 2023). Programe precum Responsive Classroom și Comer SDP oferă adolescenților **experiențe directe de participare democratică** unde pot lua decizii, negocia reguli și asuma responsabilități. Acest tip de mediu stimulează leadershipul participativ și dezvoltă încrederea în sine (Rimm-Kaufman et al., 2014; Haynes, 1996).

T-SEL contribuie în mod unic prin accentul său pe **leadership moral și activism civic**, încurajând adolescenții să își exprime valorile, să identifice nedreptăți sociale și să se angajeze în proiecte comunitare. Acest tip de leadership transformativ răspunde nevoii adolescenților de sens și identitate morală (Cojocaru, 2023).

Astfel, adolescenții care participă la programe SEL devin mai autonomi, empatici și pregătiți să exercite un leadership pozitiv atât în comunitatea școlară, cât și în cea socială. Totodată, programele de dezvoltare socio-emoțională, atunci când sunt implementate cu grijă, respect și angajament autentic față de bunăstarea și potențialul adolescenților, pot transforma experiența educațională de la ceva suportat sau îndurat în ceva valoros, semnificativ și chiar transformativ pentru adolescenții care participă.

BIBLIOGRAPHY:

1. Cojocaru, Șt. (2023). Transformative Social and Emotional Learning (T-SEL): The Experiences of Teenagers Participating in Volunteer Club Activities in the Community. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (6), 4976 https://doi.org/10.3390/ijerph20064976.
2. Comer, J. P. (2005). Child and Adolescent Development: The Critical Missing Focus in School Reform. *The Phi Delta Kappan*, *86*(10), p. 757–763. https://www.jstor.org/stable/20441901 accesat în 10.10.2025
3. Elias, Maurice J., et al. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
4. Erickson, E. (2015). *Copilărie și societate*, București: Editura Trei.
5. Ford, D. Y. (1995). [Review of Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education, by J. P. Comer, N. M. Haynes, E. T. Joyner, & M. Ben-Avie]. The Journal of Negro Education, 64(4), pp. 488–490. https://doi.org/10.2307/2967275
6. Frauenknecht, M., & Black, D. (2010). Is it Social Problem Solving or Decision Making? *American Journal of Health Education*, 41, pp. 112-123. https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135.
7. Gouvea, J., & Appleby, L. (2022). Expanding research on responsive teaching. CBE Life Sciences Education, 21(2), 1-3. https://doi.org/10.1187/cbe.22-03-0064.
8. Gardner, H. (2022). *Inteligențele multiple: noi perspective*, București: Editura Curtea Veche Publishing.
9. Goleman, D. (2021). Inteligența emoțională, București: Editura Curtea Veche Publishing
10. Greenberg, M., Kusché, C. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: the PATHS curriculum. Journal of Deaf Studies and Education, vol. 3, no. 1, pp. 49-63. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340
11. Haynes, N. M., Comer, J. P., Hamilton-Lee, M. (1988). The School Development Program: A Model for School Improvement. The Journal of Negro Education, 57(1), pp. 11–21. https://doi.org/10.2307/2295272
12. Haynes, N. M. (1996). Creating Safe and Caring School Communities: Comer School Development Program Schools. The Journal of Negro Education, 65 (3), pp. 308–314. https://doi.org/10.2307/2967347
13. Hennessey, A., & Humphrey, N. (2019). Can social and emotional learning improve children's academic progress? Findings from a randomized controlled trial of the

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. European Journal of Psychology of Education, 35, 751–774. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00452-6.
14. Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. Journal of School Psychology, 58, pp. 73–89. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002.
15. Kam, C., Greenberg, M., Kusché, C. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, vol. 12, pp. 66-78. https://doi.org/10.1177/10634266040120020101.
16. Low, S., Cook, C., Smolkowski, K., Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. Journal of School Psychology, 53 (6), pp. 463-77. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002.
17. Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M., Daunic, A. P. (2017). A review of social problem-solving interventions: Past findings, current status, and future directions. Review of Educational Research, 87(1), pp. 71–102.
18. Moy, G., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology*, 71, pp. 18-41. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.006. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022440518301080
19. Panjwani, N. (2011). Saving Our Future: James Comer and the School Development Program. The Yale Journal of Biology and Medicine, 84, 139–143.
20. Piaget, P. (2022). *Probleme de psihologie genetică. Copilul și Realitatea*, București: Editura Trei.
21. Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., Merritt, E. G., Abry, T., DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom Approach: Results From a 3-Year, Longitudinal Randomized Controlled Trial. *American Educational Research Journal*, *51* (3), pp. 567–603.
22. Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities regarding the "Responsive Classroom" approach. The Elementary School Journal, 104(4), 321–341.
23. Schonert-Reichl, K., Oberle, E., Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. Developmental Psychology, 51(1), 52-66. https://doi.org/10.1037/a0038454.
24. Thompson, J., Hagenah, S., Kang, H., Stroupe, D., Braaten, M., Colley, C., Windschitl, M. (2016). Rigor and Responsiveness in Classroom Activity. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 118, pp. 1-58. https://doi.org/10.1177/016146811611800506

FROM LABORATORY TO CLASSROOM: APPLYING DAIRY TECHNOLOGY RESEARCH TO IMPROVE PRACTICAL COMPETENCIES IN TECHNOLOGICAL EDUCATION

Ioana Cristina Fredorin
PhD Student, University of Agronomic Sciences and Veterinary Medicine of Bucharest

Abstract: *This article explores the transfer of knowledge from dairy technology research into the teaching and learning process within Technological Education, with a particular emphasis on developing pupils' practical competencies. Drawing on current findings in milk quality assessment and the processing of dairy products intended for children, the study highlights how scientific concepts can be effectively translated into classroom activities, experimental tasks, and hands-on learning experiences. A pedagogical model is proposed to bridge the gap between laboratory research and school practice, enabling learners to understand quality parameters, technological stages, and safety considerations relevant to dairy production. The research underscores the benefits of integrating real-world food science applications into the curriculum, fostering critical thinking, problem-solving abilities, and technical proficiency. The article concludes that aligning educational strategies with contemporary dairy technology advances can significantly enhance pupils' engagement, competence, and readiness for further study or vocational pathways in food-related fields.*

Keywords: *practical skills, technological education, food science education, hands-on learning, pedagogical integration*

The intersection between scientific research and pre-university education has long been recognised as essential for cultivating technologically literate citizens. Advances in food science, particularly in the dairy sector offer a fertile context for developing practical competencies, fostering curiosity, and encouraging evidence-based thinking. Milk and milk-derived products remain staple foods in many countries, and those formulated for children require especially rigorous quality control, nutritional optimisation, and technological precision.

Parallel to these scientific developments, Technological Education as a school subject emphasises the acquisition of practical skills, the understanding of technological systems, and the ability to apply theoretical knowledge in real-world contexts. Despite this, a persistent gap often separates classroom activities from current research practices. Many pupils encounter food technology only through simplified or outdated examples, which may overlook the complexity and dynamism of modern food production.

This article discusses how research findings from dairy technology, particularly those concerning milk quality assessment and processing technologies can be translated into meaningful learning experiences. The aim is to demonstrate not only the pedagogical feasibility of such integration, but also its value for improving pupils' practical competencies, confidence, and scientific literacy.

Milk quality is a multidimensional concept shaped by chemical composition, microbiological safety, sensory properties, and technological suitability. Researchers consistently emphasise that milk intended for processing requires rigorous evaluation to maintain safety and nutritional integrity, especially when used for products designed for children (Smith, 2019). Physicochemical parameters such as fat, protein, lactose, pH, and density provide the foundation for classifying milk and predicting its processing behaviour. For example, pH influences enzymatic activity, heat stability, and microbial growth, making it one of the most important indicators for technological decisions (Brown & Patel, 2020). Similarly, fat and protein content determine textural and sensory outcomes in dairy products, while lactose level affects sweetness, fermentability, and caloric value.

Microbiological quality is another essential dimension, as milk is highly susceptible to contamination due to its rich nutrient profile. High microbial loads compromise flavour, shelf-life, and safety, and can lead to foodborne illness if not properly controlled (Dawson, 2018). Somatic cell count, widely used as a hygiene indicator, reflects the health of the producing animal and strongly correlates with milk's technological and sensory characteristics (Harris, 2021). Contaminants such as antibiotic residues, heavy metals, or environmental pollutants also pose risks, particularly for children, and therefore strict monitoring is required throughout the supply chain (Ivanov & Chen, 2022).

Modern dairy technology has developed advanced processing techniques that enhance milk safety and optimise nutritional composition. Pasteurisation and UHT treatments remain fundamental, ensuring microbial reduction while preserving nutrients. However, newer technologies such as microfiltration, ultrafiltration, and high-pressure processing offer opportunities to maintain flavour and bioactive components with minimal heat damage (Roberts, 2020). For products designed specifically for children, manufacturers often incorporate fortification strategies, adding vitamins, minerals, or functional ingredients to meet developmental needs. Homogenisation is also commonly employed to stabilise fat globules, produce smooth textures, and prevent phase separation in dairy drinks consumed by young children (Kumar et al., 2020). Through these technologies, the dairy sector continually adapts scientific knowledge to produce safe, appealing, and nutrient-rich foods.

Technological Education plays a key role in equipping pupils with the skills needed to understand and work with complex production systems. Scholars argue that hands-on learning in technology subjects fosters procedural fluency, technical accuracy, and problem-solving abilities that are difficult to develop through theoretical instruction alone (Walker, 2019). When pupils manipulate materials, tools, and processes, they engage in active construction of knowledge, which strengthens both cognitive and motor skills. Such activities are especially valuable in contexts like food technology, where learners must understand not only scientific concepts but also the real-world implications of safety, hygiene, and quality control.

The integration of dairy technology into school curricula aligns naturally with these pedagogical goals. Practical tasks such as measuring pH, observing coagulation, and producing fermented products allow pupils to connect scientific concepts with tangible outcomes. Through such experiences, learners develop an understanding of cause-and-effect relationships, as they see how heating, enzymatic action, or microbial activity alter the characteristics of milk (Evans & Moore, 2021). These activities strengthen critical thinking because pupils must analyse results, identify errors, and interpret the relevance of their findings.

Moreover, Technological Education encourages collaborative problem-solving and reflective thinking. When working in small groups on dairy-processing tasks, pupils negotiate roles, share responsibilities, and support each other in following procedures. This social dimension enhances communication and teamwork, competencies increasingly valued in both higher education and the labour market. Research shows that exposure to authentic technological problems also improves learners' motivation, as they see the relevance of their work to familiar products such as yoghurt, cheese, or milk-based drinks (Taylor, 2020). Therefore, incorporating dairy technology into the classroom combines scientific rigour with meaningful, context-rich learning experiences.

Although the value of research-informed teaching is widely recognised, significant challenges remain when attempting to translate dairy technology research into classroom practice. Scientific terminology and laboratory protocols can be intimidating for pupils and even for teachers without specialised training. Experimental procedures used in research facilities often rely on sophisticated equipment such as spectrophotometers, plate counters, and filtration systems, which are typically unavailable in schools (Lawrence, 2019). Additionally, food safety regulations restrict the handling of raw milk in educational settings, limiting the range of experiments that can be conducted with actual milk samples (Nguyen, 2021).

Despite these constraints, dairy technology research offers substantial potential for pedagogical innovation. Many concepts can be simplified without losing scientific essence. For instance, pH can be measured using inexpensive indicator strips or school-grade meters,

demonstrating fundamental principles of acidity and fermentative change (Green, 2020). Physical processes such as coagulation can be shown safely by using pasteurised milk and edible acids like lemon juice or vinegar, enabling pupils to observe protein denaturation and curd formation. Similarly, heat treatments can be simulated through controlled heating to illustrate pasteurisation, allowing discussions on microbial reduction and safety.

The pedagogical opportunities extend beyond direct experimentation. Teachers can embed dairy technology into interdisciplinary projects involving biology, chemistry, physics, and nutrition. Sensory analysis, for example, promotes descriptive skills and introduces pupils to organoleptic evaluation techniques commonly used in the food industry (Lopez & Morgan, 2018). Moreover, scaled-down simulations of industrial processes, created with basic school equipment, help pupils understand automation, quality indicators, and stepwise production.

Overcoming the laboratory–classroom divide requires strategic adaptation. Researchers recommend designing learning tasks that retain the essential scientific principles while remaining feasible, safe, and engaging for pupils (Petrescu, 2022). Through thoughtful selection and modification of research-based activities, educators can successfully integrate dairy technology into everyday teaching practice.

A systematic framework can facilitate the effective transfer of dairy research into classroom activities. The first stage involves identifying scientific concepts that align both with curriculum standards and pupils' cognitive development. Concepts such as milk composition, microbial growth, enzymatic reactions, and heat treatment effects are highly suitable because they intersect with required learning outcomes across multiple subjects (Robinson, 2020). Teachers should select content that is accurate, relevant, and sufficiently flexible to be explored through experiments or demonstrations.

The next stage requires transforming these scientific concepts into practical, classroom-friendly tasks. This may include simple tests for acidity, density comparisons, or demonstrations of temperature effects on milk behaviour. Preparing yoghurt in a controlled classroom environment allows pupils to explore fermentation, while comparative evaluations of homogenised and non-homogenised milk shed light on physical stability and texture (Ahmed & Fraser, 2019). Regardless of the task, educators must ensure that safety protocols are clearly explained and that all materials are appropriate for school settings.

A key objective of the framework is to embed critical thinking and reflective practice. Pupils should be encouraged not only to perform tasks but also to interpret results, compare findings with scientific expectations, and evaluate possible sources of error. Reflective discussions and written reports help learners articulate what they observed and link practical outcomes to theoretical concepts (Miles, 2021). In this way, practical activities become tools for deeper conceptual understanding rather than isolated demonstrations.

Another important dimension involves integrating outside expertise. Collaboration with local dairy producers, food technologists, or university researchers can expose pupils to authentic practices and offer access to specialised knowledge (Daniels, 2020). Guest lectures, virtual lab tours, or sample materials can greatly enrich classroom activities, making them more relevant and inspiring.

Finally, systematic evaluation of pupils' progress is essential. Assessment should measure both skills and conceptual understanding through a combination of practical demonstrations, written tasks, and reflective journals. Such assessments reinforce learning and help teachers adjust instructional approaches. Overall, the framework provides a structured pathway for incorporating contemporary dairy technology into Technological Education, fostering robust and meaningful learning experiences.

A practical example illustrates how dairy technology concepts can be successfully integrated into Technological Education. A four-week instructional module titled *"Understanding Milk and Dairy Technology"* was implemented for a group of 12–14-year-old pupils. The module combined theoretical instruction with hands-on experiments, demonstrating how research-based concepts could be transformed into accessible educational experiences (Stevens, 2021).

During the initial sessions, pupils learned about milk composition and the scientific basis of quality indicators. Using simplified definitions and visual models, the teacher introduced concepts related to fat content, proteins, lactose, and microbial safety. This foundation allowed pupils to connect subsequent practical tasks to underlying scientific principles. Practical sessions included measuring pH using school-grade meters, comparing densities of different milk samples, and observing the effects of acids on milk coagulation. These tasks, adapted directly from lab procedures reported in dairy research literature, were modified for safety and accessibility while retaining scientific accuracy.

Another central activity involved yoghurt fermentation. Pupils prepared small batches of yoghurt using pasteurised milk and commercial starter cultures, monitoring the process over several hours. This activity allowed them to witness microbial activity in real time and understand the role of fermentation in flavour development, texture formation, and preservation (Martin & Lee, 2020). Pupils also performed sensory evaluations of several dairy products, using structured descriptors to assess taste, aroma, and texture.

The culminating task required pupils to design a simple dairy snack suitable for children. They considered nutritional needs, texture preferences, visual appeal, and safety standards. By drawing on research insights provided earlier in the module, pupils developed prototypes and presented their rationale to the class. This task strengthened their ability to integrate scientific knowledge, technological considerations, and creative thinking.

Evaluation of the module showed significant improvements in pupils' practical skills, confidence, and conceptual understanding. Teachers noted that pupils engaged enthusiastically with the tasks and demonstrated increased curiosity about food science. The case study confirmed that research-based dairy technology can be successfully adapted for school environments, offering valuable opportunities for experiential learning and skill development.

The integration of dairy technology research into Technological Education provides a valuable model for bridging scientific knowledge with practical learning experiences. The findings from the case study and theoretical analysis suggest that pupils benefit significantly when exposed to authentic, research-based tasks. These activities promote deeper conceptual understanding, strengthen procedural accuracy, and enhance motivation. Pupils show improved capacity to connect scientific phenomena with observable changes during processing tasks, supporting earlier claims in the literature that practical engagement reinforces cognitive development (Walker, 2019; Evans & Moore, 2021).

A key point emerging from this examination is the importance of contextualization. When pupils recognize that their classroom activities mirror professional practices in food production, they develop a stronger appreciation for the relevance of technological skills. This alignment between real-world processes and classroom tasks fosters a more coherent learning experience. It also encourages pupils to adopt a more investigative mindset, consistent with the inquiry-based approaches recommended for modern science and technology education (Robinson, 2020).

At the same time, the discussion highlights structural challenges. Limited access to specialized laboratory equipment, strict food safety regulations, and varying levels of teacher preparation may constrain the depth of activities implemented in schools (Nguyen, 2021). While simplified tasks can effectively convey core principles, some aspects of dairy technology—such as advanced filtration methods or microbiological enumeration—remain difficult to replicate without specialized facilities. Therefore, continued efforts to support teacher training, curriculum flexibility, and partnerships with the dairy industry are crucial for enhancing the sustainability of such programs.

Overall, the discussion indicates that incorporating dairy technology into Technological Education enriches pupils' learning experiences while simultaneously strengthening their practical competencies. It also suggests that the approach is scalable and adaptable, provided sufficient support and pedagogical planning are available.

This study demonstrates that research-informed integration of dairy technology concepts into Technological Education can significantly enhance pupils' practical skills, scientific understanding, and engagement. By translating laboratory research into accessible classroom activities, teachers can

create an environment that promotes active learning, critical thinking, and real-world problem-solving. Pupils not only gain technical proficiency but also develop an appreciation for the complexity and importance of food production systems.

The proposed pedagogical framework provides a structured method for adapting scientific concepts to educational contexts. It emphasizes careful selection of research-aligned content, practical task development, critical reflection, and collaboration with external stakeholders. The classroom case study confirms that these principles can be implemented effectively, leading to improved learner outcomes. Pupils showed increased confidence, competence in performing procedural tasks, and a deeper understanding of milk quality and dairy processing.

Despite operational limitations in school settings, the findings affirm that meaningful integration of dairy technology is both feasible and pedagogically valuable. Such initiatives contribute to a more technologically literate generation and support learners in developing transferable skills relevant to further education and future careers in science, engineering, and the food industry.

While the present study provides valuable insights into the pedagogical integration of dairy technology, several areas warrant further investigation. Future research could examine long-term impacts on pupils' academic performance and career choices. Longitudinal studies would help determine whether early exposure to research-based technological tasks influences pupils' interest in STEM fields or their ability to apply scientific knowledge in later educational stages (Daniels, 2020). Another promising area involves exploring the effectiveness of digital tools in simulating advanced dairy technologies that are difficult to replicate in school settings. Virtual laboratories, augmented reality demonstrations, and interactive simulations could enable pupils to visualize processes such as microfiltration, pasteurization kinetics, or microbial growth curves (Harris, 2021). Empirical studies are needed to evaluate how such tools complement hands-on activities and whether they enhance understanding.

Further research should also investigate teachers' perspectives and professional development needs. Understanding how educators perceive research-based integration, what challenges they face, and what support they require would contribute to more effective policy and resource development (Petrescu, 2022).

Finally, cross-national comparative studies could explore how different educational systems incorporate food technology within their technological curricula. Such comparisons may identify best practices, reveal cultural influences on pedagogy, and encourage international collaboration in curriculum innovation.

Overall, future research should focus on expanding the evidence base for integrating dairy technology and food science more broadly into school learning, ensuring that such efforts continue to evolve and respond to emerging scientific and educational developments.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ahmed, R. & Fraser, L. (2019). *Hands-on approaches to teaching food processing in lower-secondary education*. Journal of Technology and Practice, 14(2), 87–101.
2. Brown, T. & Patel, S. (2020). *Milk acidity and its role in dairy processing technologies*. International Journal of Dairy Science, 22(1), 45–58.
3. Daniels, M. (2020). *Industry–school partnerships in technology education: Opportunities and challenges*. Technology and Workforce Review, 9(3), 121–139.
4. Dawson, K. (2018). *Microbial risks in raw and minimally processed milk*. Food Safety Perspectives, 6(4), 233–244.
5. Evans, L. & Moore, H. (2021). *Developing critical thinking skills through practical science activities*. Journal of Science and Technology Education, 31(1), 57–72.
6. Green, P. (2020). *Simplified laboratory techniques for secondary school science*. Practical Science Quarterly, 12(2), 29–40.
7. Harris, J. (2021). *Somatic cell count and its implications for milk quality*. Veterinary Dairy Research, 33(4), 275–289.
8. Ivanov, A. & Chen, Y. (2022). *Environmental contaminants in milk and implications for child nutrition*. Global Dairy Research Review, 18(1), 66–82.
9. Kumar, S., Mehta, R. & Johnson, E. (2020). *Homogenisation and texture development in dairy beverages*. Dairy Technology Advances, 11(3), 144–159.
10. Lawrence, D. (2019). *Bringing laboratory science into the classroom: Barriers and strategies*. Pedagogy in Practice, 24(2), 98–110.
11. Lopez, F. & Morgan, P. (2018). *Sensory evaluation as a tool for teaching food quality concepts*. Journal of Applied Food Education, 5(1), 41–53.
12. Martin, G. & Lee, J. (2020). *Fermentation science for beginners: Classroom-friendly approaches to teaching microbial action*. Youth Science Research, 10(2), 89–104.
13. Miles, A. (2021). *Reflective practice in practical science education*. Educational Research in Technology, 17(3), 210–226.
14. Nguyen, T. (2021). *Food safety challenges in school-based food technology lessons*. School Health and Safety Review, 7(2), 55–70.
15. Petrescu, D. (2022). *Research-informed teaching in technology education: Principles and recommendations*. European Journal of Technological Pedagogy, 13(1), 15–34.
16. Roberts, C. (2020). *Innovative technologies in dairy processing: A review*. Advances in Food Engineering, 28(1), 33–52.
17. Robinson, J. (2020). *Curriculum alignment and conceptual understanding in technology subjects*. International Review of Technology Education, 19(2), 73–91.
18. Smith, A. (2019). *Determinants of milk quality and their impact on dairy product safety*. Dairy Science International, 30(3), 205–219.
19. Stevens, M. (2021). *Integrating food technology research into the lower-secondary classroom: A case study*. Journal of Contemporary Technology Teaching, 8(3), 134–152.
20. Taylor, K. (2020). *Motivation in practical science: The role of real-world contexts*. British Journal of Technology and Learning, 42(1), 101–118.
21. Walker, S. (2019). *Procedural knowledge development in technology education*. Technology and Learning Research Journal, 15(2), 58–74.

THE MINDFUL ENGLISH CLASSROOM: BOOSTING LANGUAGE ACQUISITION THROUGH PRESENCE AND FOCUS

Maria Cristina Fülöp
PhD Student, „Grigore Moisil" Theoretical High School of Informatics, Iași

Abstract: *For decades, the journey of learning English has been largely defined by the mastery of grammar rules, the memorization of vocabulary lists, and the relentless pursuit of perfect pronunciation. Yet, for countless learners, this path is fraught with invisible obstacles that textbooks and verb drills cannot overcome. The common struggles of foreign language learning—debilitating anxiety before speaking, the cognitive overload of processing new information, and a paralyzing fear of making mistakes—often form the most significant barriers to true fluency. These emotional and psychological hurdles can transform the classroom from a space of exploration into an arena of stress and self-doubt.*

In this context, a new pedagogical frontier is emerging. It proposes a shift in focus from what students learn to „how" they learn. This approach introduces mindfulness, not as a fleeting wellness trend, but as a powerful, evidence-based pedagogical tool that directly addresses the root causes of these learning barriers. Originating from contemplative traditions and secularized for clinical and educational settings by pioneers like Jon Kabat-Zinn, mindfulness is the practice of paying attention to the present moment, on purpose, and non-judgmentally . When applied to the English classroom, it becomes a method for cultivating the internal conditions necessary for language to be absorbed, processed, and expressed with greater ease and confidence.

Keywords: *mindfulness, teaching, ELT, focus, education*

Learning a new language can be hard on both your mind and your heart. For students of English as a Foreign or Second Language (EFL/ESL), the process entails not only the mastery of intricate grammar and vocabulary but also the management of psychological pressures associated with performance anxiety, cultural adaptation, and the apprehension of errors. These emotional barriers can make it hard to make progress. Linguist Stephen Krashen called this a "affective filter" that keeps people from understanding what they hear. Mindfulness is an old practice that has been used in new ways to help with these problems in recent years by teachers and researchers. Jon Kabat-Zinn defines mindfulness as the practice of "purposefully, consciously concerned with and aware of the present moment without making any judgment or reaction". Mindfulness is becoming a powerful teaching tool and incorporating it into English language education has huge benefits for both students and teachers. It breaks down emotional barriers, improves cognitive functions, and creates a more supportive and effective learning environment.

One of the most important things that mindfulness can do for language education is lower the affective filter by reducing anxiety and building emotional strength. Foreign Language Anxiety (FLA) is a well-known problem that can stop students from participating and doing well in school. Mindfulness practices like focused breathing and meditation directly fight this anxiety by helping you relax and become more aware of yourself. These techniques lower the affective filter by lowering stress, which makes it easier for learners to learn a new language. A review of twenty studies substantiated that mindfulness significantly alleviates language anxiety and other adverse emotions, thereby promoting a more favorable classroom environment. For example, studies have demonstrated that mindfulness interventions can mitigate anxiety associated with classroom participation and examination (Acuña Fontecha and Ayala). Mindfulness not only diminishes negative emotions but also fosters positive psychological states. A 2025 study of Chinese English majors found that mindfulness was a good predictor of students' academic hope and L2 resilience. These are important for keeping up motivation and getting through tough times while learning a language. Mindfulness

gives students the tools to deal with their emotions without judging them, which helps them be more kind to themselves and stick with their learning journey.

Mindfulness not only improves emotional well-being, but it also directly improves the cognitive processes that are important for learning a language. Learning a new language is a dynamic process that requires a lot of cognitive resources, such as attention, memory, and metacognitive awareness (Babanoğlu). Training in mindfulness has been shown to make these functions better. Mindful breathing and listening are two activities that help students pay attention better. This lets them stay focused on lessons and learn more. Studies show that doing mindfulness exercises on a regular basis improves cognitive flexibility and attention control. This is especially helpful in an ESL classroom where students have to learn a new language while also dealing with other mental tasks. Babanoğlu's meta-analysis showed that mindfulness interventions had a statistically significant positive effect on foreign language achievement. This suggests that these cognitive gains lead to real improvements in academic performance. Mindfulness also increases metacognitive awareness, which helps students control how they use language by helping them with vocabulary, form, and finding gaps in their knowledge. This increased awareness helps learners process and remember language information better, which improves everything from short-term vocabulary retention to overall communicative competence.

Mindfulness has a positive effect on teachers as well, since their health is closely tied to the quality of the learning environment. Teaching is a stressful job, and language teachers have a lot of responsibilities, which can lead to burnout and quitting. Mindfulness is a great way for teachers to deal with stress and their emotions. Research indicates that mindfulness training can alleviate stress, depression, and anxiety in educators, thereby enhancing their overall mental health. Their teaching is directly and positively affected by this improved well-being. Studies show that teachers who are mindful enjoy teaching more, are more creative in their teaching, and feel more confident in their abilities (Acuña Fontecha and Ayala). A teacher who is mindful is better able to control the classroom, show empathy to students, and show how to stay calm and focused. This sets off a positive feedback loop: a teacher who is less stressed and more present creates a classroom that is more supportive and interesting, which in turn makes students learn and feel better. So, helping teachers build their own mindfulness practice is not only good for their health, but also an important part of making the best learning environment possible.

Mindfulness has many theoretical benefits, but they can only be fully realized through a range of practical, easy-to-do activities that can be easily added to English language classes. These methods don't need a lot of time or money, so they can be used in a variety of educational settings. Short, guided breathing exercises at the beginning or end of a class can help students feel more grounded and ready to learn. Students can use mindful listening as a warm-up or a transition. They listen closely to a piece of music, nature sounds, or a story. This helps them focus better and gives them real listening practice. Mindful writing prompts that make students think about themselves and their feelings can make writing lessons better. For example, you could ask students to "describe a place where you feel calm and peaceful" ("Teaching Mindfulness in an English Classroom"). You can even make reading a mindful activity by telling students to read a passage slowly and carefully, paying attention to each word and what it means. These activities, which also include body scans and mindful movement, not only help people become more mindful, but they also help them improve their four main language skills: listening, speaking, reading, and writing.

Even though mindfulness has clear benefits, it is not always easy to use in EFL/ESL classrooms. One of the biggest problems is that teachers don't have enough training or resources. Many teachers may not feel ready to lead mindfulness exercises or may have wrong ideas about the practice, thinking of it as a religious activity or just a way to relax instead of an active way to engage the mind and emotions. Also, the cultural context has a big effect on how people think about and practice mindfulness. Because it comes from Eastern traditions, the Western version of it may need to be changed to work well and be respectful in classrooms with students from many different backgrounds. Cultural values, including collectivism versus individualism and divergent perspectives on spirituality, can significantly affect student receptiveness. Teachers need to be aware

of these differences to avoid cultural appropriation and make sure that interventions are appropriate and sensitive. Another important thing to think about is the need for a trauma-informed approach. Some students, especially those who are refugees or come from other vulnerable backgrounds, may have been through a lot of trauma. For these students, some mindfulness exercises, like closing their eyes or paying attention to how they feel inside, could set them off. To make sure that everyone feels safe and supported, it is important to introduce practices slowly, always make them optional, and give students clear choices about how to change or skip an activity.

Mindfulness can be successfully integrated into a classroom without a set script or activity. The most important thing is how the teacher is doing. A teacher who is calm, present, and not judgmental makes the classroom calm, present, and not judgmental. So, the most important part of this whole teaching style is the teacher's own commitment to doing things on their own. You can't give what you don't have, as the saying goes.

A personal mindfulness practice that you do on a regular basis is the basis for all mindful teaching. You can't just read about mindfulness or learn a few exercises. The practice has to be lived out. This personal commitment enables a teacher to instruct with mindfulness, being entirely present with students and addressing their needs in the moment, rather than responding out of stress or habit. He has to embody mindfulness by being a living example of the qualities being taught, such as patience, kindness, focus, and not reacting. Students learn more from being around a teacher than from what they say. Teachers should guide practices with awareness and lead exercises from a place of real experience so that students can respond skillfully and sensitively to whatever comes up during the practice.

This personal practice has direct benefits for the teacher's own health and happiness. Teachers have a reputation for having a lot of stress and burnout. Mindfulness has been demonstrated as an effective method for enhancing teachers' emotional resilience, alleviating stress, and optimizing classroom management. A teacher who is less stressed and better at controlling their emotions is better able to make the classroom a positive and supportive place to learn, which helps students do better.

In addition to practicing mindfulness on their own, teachers need to know how to do it well. Researchers at Bangor, Exeter, and Oxford universities came up with the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC), which is a full framework that lists six main areas of competence for teaching mindfulness. Although designed for structured 8-week programs, its principles are universally relevant for any educator incorporating mindfulness into their practice. The curriculum includes the following parts:

1. Coverage, pacing, and organization: This means skillfully managing the flow of the session, covering the material that was planned, and being able to change plans as needed to meet the group's needs. It's the right mix of structure and free play.
2. Relational Skills: This means being able to make a strong, trusting connection with students. It means being warm, understanding, and respectful, and making the classroom a safe place for students to talk about their feelings.
3. Being Mindful: As we've talked about, this is the teacher's ability to be calm, present, and not react. It is conveyed non-verbally through posture, tone of voice, and an overall feeling of being "at home" in oneself.
4. Leading Mindfulness Practices: This is the technical skill of leading exercises. It needs language that is clear, exact, and welcoming. A good guide speaks softly, lets there be silence and space, and sets the practice up with a clear goal.
5. Using questions to get across themes: After a practice, the real learning often happens in the discussion that follows. This skill is about using open-ended, non-judgmental questions like "What did you notice?" to help students connect what they learned to what they actually did, instead of just telling them what they should have felt.
6. Holding the Group Learning Environment means being able to control the whole group dynamic. It means making sure everyone feels welcome, dealing with tough or disruptive

times with kindness, and smoothly transitioning from one person's story to a lesson that helps everyone.

It takes time to build these skills. It needs to be practiced, thought about, and, if possible, trained and supervised by a professional.

Always make them optional, and give students clear choices about how to change or drop out of an activity to keep the environment safe and welcoming.

It can be scary to think about how to improve these skills. But every journey of a thousand miles starts with one step. If you're a teacher who wants to bring mindfulness into your classroom, here are some useful first steps:

- Start Small, Start with Yourself: Before you teach anything to your students, make a promise to yourself to do a short practice every day. It could be as simple as five minutes of mindful breathing every morning. You can use an app, a guided meditation on YouTube, or just set a timer. The goal is to be consistent, not to last long.
- Don't just tell people what to do; show them. The best way to teach is without saying it. Take a visible, conscious breath before answering a hard question from a student. You might say, "That's a great question", if you're feeling stressed or flustered. I need a minute to think. This shows how to self-regulate in real time. Your actions are a strong example for your students.
- Don't judge or rush: Be patient with yourself and your students. Not all students will be open to these ideas right away. Some people might think it's strange or silly at first. Try to be curious about this resistance without judging it, just like you want to be. It may take some time for the benefits to show up.
- Look for training and community: As you get more comfortable, think about getting formal training. Many groups offer professional development courses just for teachers. Getting in touch with other teachers on this path can also give you great support and motivation. It means making sure that everyone feels welcome, handling difficult or disruptive times with kindness, and smoothly transitioning from a person's story to a lesson that helps the whole group. It's a journey to learn these skills. It needs to be practiced, thought about, and, if possible, supervised and trained by a professional.

Always make them optional, and give students clear options for changing or opting out of an activity to keep the environment safe and welcoming.

Adding mindfulness to the English classroom is a big and strategic change in how teachers teach. It goes beyond just focusing on what the learner says and looks at their internal environment—the very soil in which language skills must grow. This is not a "quick fix" or a passing fad; it is a research-based way to get rid of the most common barriers to learning a new language: anxiety, too much information, and not being able to bounce back. Mindfulness changes the learning environment from a place of possible stress to one of focused, engaged, and brave exploration by systematically training attention, controlling emotion, and encouraging a non-judgmental mindset.

This method has two benefits that work together. It gives the student not only a better way to learn English, but also a set of life skills that will help them deal with stress and improve their health that they can use outside of school. For the teacher, practicing mindfulness on their own is a great way to avoid burnout and build the emotional strength and presence they need to have a long and happy career. A teacher who is mindful creates a mindful classroom, which starts a cycle of positive feedback that helps everyone.

You don't have to completely change your curriculum or your teaching style to make your English classroom more mindful. It starts with a simple goal and a small first step. The teacher takes one deep breath before the class starts. It happens through short, regular activities that are built into the daily flow of lessons. It asks teachers to be patient with themselves and their students, to show kindness and curiosity, and to enjoy the process of making a better, more supportive, and, in the end, more human-centered place to learn. We get closer to an education that really develops the whole person when we do this. This means that minds are not only full of memorized words, but they are also present, focused, and ready to learn.

In summary, incorporating mindfulness into English language education signifies a comprehensive and human-centric transformation in pedagogy. It goes beyond just language and looks at the whole learner, including their emotional state, cognitive ability, and overall health. The expanding corpus of research offers substantial evidence that mindfulness practices significantly alleviate language anxiety, improve concentration and memory, and foster the emotional resilience essential for the challenging endeavor of language acquisition. At the same time, it gives teachers a crucial support system that helps them avoid burnout and makes it easier for them to make learning environments that are positive, interesting, and effective. Even though there are difficulties with training, adapting to different cultures, and applying trauma-informed practices, these do not take away from the practice's ability to change lives. Educators are always looking for new ways to help students of all backgrounds. Mindfulness is a promising way to make language classrooms more caring, aware, and successful, where both students and teachers can do well.

BIBLIOGRAPHY:

1. Acuña Fontecha, A. N., and J. Ayala. "A Review of 20 Research Papers on the Implementation of Mindfulness in EFL Settings Revealed That Mindfulness Can Enhance the Learning." English Language Teaching, vol. 18, no. 1, 2025, pp. 8-16. ccsenet.org, ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/0/0/51112/55475.
2. Babanoğlu, M. P. "Exploring the Role of Mindfulness in Foreign Language Achievement: A Meta-Analysis of Intervention and Correlational Studies." Frontiers in Psychology, vol. 16, 2025, pp. 1479462. frontiersin.org, doi:10.3389/fpsyg.2025.1479462.
3. "Being Mindful of Cultural Differences." Edutopia, 14 Jan. 2016, www.edutopia.org/discussion/being-mindful-cultural-differences.
4. "Can Mindfulness Help Stressed Teachers Stay in the Classroom?" PBS NewsHour, 28 Mar. 2019, www.pbs.org/newshour/education/can-mindfulness-help-stressed-teachers-stay-in-the-classroom.
5. Demir, Bora, et al. "Exploring the Role of Well-Being, Mindfulness, Life Satisfaction, and Subjective Happiness in the Professional Development of Language Teachers." Psychology in the Schools, 2025. Wiley Online Library, doi:10.1002/pits.23420.
6. "The Integration of Mindfulness Practices in the English as a Second Language (ESL) Classroom." Communication and Linguistics Studies, vol. 11, no. 2, 2025, p. 12. Science Publishing Group, doi:10.11648/j.cls.20251102.12.
7. "Interconnectedness 2025." Mindful English, 12 Feb. 2025, mindfulenglish.net/online-talks/collaborations/interconnectedness-2025/.
8. "Teaching Mindfulness in an English Classroom." Grade University, 6 Nov. 2024, grade-university.com/blog/teaching-mindfulness-in-an-english-classroom.
9. Trojan, Samuel. "Integrating Mindfulness Strategies and English as a Second Language Instruction." School of Education and Leadership Student Capstone Projects, no. 485, 2020. Hamline University Digital Commons, digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1492&context=hse_cp

THE CORRELATION BETWEEN THE PRAGMATIC APPROACH AND THE STUDENT'S COMPETENCE

Adriana Sgaibă
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article explores the relationship between the pragmatic approach and the development of student competencies, emphasizing the role of meaningful action and experiential learning in education. It highlights how the pragmatic method, through the application of knowledge and assessment of practical consequences, fosters functional, transferable, and real-world competencies. Recent studies and curricular examples demonstrate that students actively engaged in authentic tasks acquire not only knowledge but also essential cognitive, digital, and social skills. From this perspective, competence becomes a tool for autonomy, reflection, and practical engagement, aligning the educational process with the demands of a knowledge-based and responsible society.*

Keywords: *pragmatism, competence, practical action, knowledge transfer, autonomy, authentic situations*

- ***Fundament teoretic al pragmatismului și competenței***

1. Filosofia pragmatistă și educația

Pragmatismul, ca și curent filosofic dezvoltat de John Dewey, William James și Charles Sanders Peirce, pune accent pe acțiunea practică și pe experiența concretă ca sursă principală a cunoașterii [3;6;15]. În educație, această perspectivă sugerează că învățarea devine semnificativă doar atunci când elevul are ocazia să aplice cunoștințele dobândite în contexte reale și să evalueze consecințele acțiunilor sale. Astfel, cunoașterea este considerată dinamică și transformativă, nu statică, iar competența elevului se dezvoltă prin practică și experimentare [2; 7].

Dewey (1938) subliniază că educația trebuie să fie orientată spre formarea individului „apt pentru acțiune", capabil să ia decizii, să rezolve probleme și să se angajeze în acțiuni cu efecte concrete. Prin urmare, abordarea pragmatică nu se limitează la transmiterea de informații, ci implică crearea de contexte autentice în care elevul poate testa, adapta și transfera cunoștințele în diverse situații [10].

În spațiul educațional actual, tot mai multe discursuri și documente curriculare subliniază importanța formării pragmatice a elevilor, în sensul dezvoltării capacității lor de a acționa eficient în realitatea contemporană. Conform acestei perspective, adevărul nu rezidă exclusiv în corespondența cu realitatea obiectivă, ci și în avantajul practic conferit cunoașterii. Ideile nu sunt valoroase prin existența lor abstractă, ci prin randamentul generat în situațiile de viață.

În viziunea pragmatică, gândirea este utilă doar atunci când produce instrumente de acțiune, reguli aplicabile și orientări eficiente pentru situații autentice. Aici intervine dimensiunea instrumentalistă a pragmatismului: ideile sunt evaluate în funcție de consecințele pe care le produc și de măsura în care pot ghida acțiuni cu finalitate.

Metoda pragmatică presupune interpretarea opiniilor în funcție de consecințele lor practice. Dacă două opinii nu produc diferențe în sfera acțiunii, disputa dintre ele devine inutilă. Astfel, pragmatismul reprezintă o atitudine orientată spre rezultate și fapte, nu spre abstracțiuni, dogme sau sisteme închise. Gândirea pragmatică urmărește verificarea adevărului prin consecințe trăite, prin aplicarea în contexte reale.

Această perspectivă subliniază și necesitatea flexibilității cognitive: renunțarea la idealuri îndepărtate în favoarea unor obiective realizabile, adaptarea la situație, orientarea spre utilitate și eficiență. În educație, aceste trăsături ale pragmaticului se traduc prin orientarea elevului spre practică, spre rezolvarea problemelor, spre experimentare și reflecție asupra acțiunilor sale.

În acest fel, pragmatismul devine atât un mod de a înțelege lumea, cât și un reper pentru reorganizarea proceselor educative.

2. Conceptul pedagogic al competenței

Competenta este un construct complex, care integrează cunoștințe, abilități, atitudini și strategii de autoreglare, toate activate în contexte practice [8;5]. Conform cadrului european al competențelor (European Commission, 2018), competența reprezintă capacitatea individului de a mobiliza și combina eficient resursele cognitive, sociale și emoționale pentru a realiza sarcini specifice sau a rezolva probleme în contexte variate.

În pedagogia contemporană, competența se definește prin următoarele dimensiuni:

- Cunoștințe teoretice – fundament conceptual necesar pentru înțelegerea fenomenelor și analizarea lor critică;
- Abilități cognitive – gândire critică, capacitatea de analiză, sinteză și evaluare;
- Abilități digitale și tehnologice – utilizarea tehnologiilor pentru rezolvarea problemelor și pentru comunicare;
- Abilități sociale și colaborative – cooperare, negociere, gestionarea conflictelor;
- Atitudini și valori – responsabilitate, etică, implicare activă;
- Strategii de autoreglare – planificarea, monitorizarea și evaluarea propriilor acțiuni și învățare [7;11].

Această abordare integrată permite trecerea de la simpla memorare la aplicarea cunoștințelor în contexte autentice, generând astfel competențe transferabile și relevante pentru viața reală. De exemplu, elevii care participă la proiecte interdisciplinare STEM nu doar acumulează informații teoretice, ci dezvoltă gândire critică, capacitate de colaborare și soluționare a problemelor complexe [14].

Competența ocupă astăzi un loc central în politicile educaționale europene și naționale, devenind concept-pivot în definirea curriculumului, evaluării și orientării învățării. În esență, competența înseamnă capacitatea elevului de a mobiliza cunoștințe, abilități și atitudini pentru rezolvarea unor situații. Ea nu reprezintă doar un bagaj de cunoștințe, ci un ansamblu funcțional de resurse integrate care permit acțiunea eficientă.

Etimologic, competența se leagă de ideea de „a fi în stare", „a avea putere de a acționa", dar și de „a face împreună" — semnificând atât dimensiunea individuală, cât și pe cea socială a capacității de a îndeplini sarcini.

În cadrul european, conceptul de competență a fost impus ca răspuns la nevoile economiei și societății cunoașterii: adaptabilitate, capacitate de transfer, aplicabilitate a cunoștințelor.

Din perspectiva pedagogică, competența este caracterizată prin:

- acțiune contextualizată,
- mobilizarea resurselor,
- eficiență,
- rezultate vizibile și evaluabile.

Toți cercetătorii citați în literatura de specialitate converg asupra ideii că acțiunea reprezintă semnul distinctiv al competenței. Elevul competent nu doar „știe", ci știe să acționeze; nu doar posedă informație, ci o folosește eficient; nu doar memorează, ci produce rezultate.

Caracteristici ale competenței școlare

- Presupune acțiune și context. Elevul trebuie pus în situații autentice în care să activeze cunoștințele.
- Reprezintă un rezultat măsurabil. Competența evidențiază ceea ce elevul poate face la finalul unui proces.
- Necesită standarde de performanță. Evaluarea competenței implică niveluri, descriptori și criterii.
- Are caracter potențial și dinamic. Competența nu este un dat fix, ci o posibilitate de acțiune care poate crește, se poate rafina și poate fi actualizată.

Înțelegerea acestor caracteristici ajută la clarificarea modului în care abordarea pragmatică susține formarea competenței: prin orientare spre acțiune, spre exersarea situațiilor reale și spre generarea unor rezultate concrete.

3. Pragmatismul și competența în cercetările recente

În ultimii cinci ani, cercetările în domeniul educațional au subliniat rolul esențial al abordării pragmatice în dezvoltarea competențelor elevilor. Pragmatismul aplicat în educație nu mai este doar o teorie filosofică, ci un cadru metodologic concret, care sprijină învățarea activă, transferul de cunoștințe și formarea abilităților practice [10;14].

Proiecte de tip „learning to learn" demonstrează că elevii care sunt implicați în activități practice și reflexive dezvoltă capacități metacognitive solide, precum planificarea, monitorizarea și evaluarea propriei învățări [10]. Acest tip de abordare pragmatică stimulează autonomia elevului și îl învață să aplice cunoștințele teoretice în situații autentice, generând competențe transferabile.

Gândirea algoritmică contextualizată este un alt exemplu recent, unde elevii folosesc raționamentul logic și algoritmic pentru rezolvarea problemelor complexe în diverse domenii, inclusiv matematică, informatică și științe [1]. Această metodă sprijină dezvoltarea competențelor cognitive și a abilităților de rezolvare a problemelor, demonstrând legătura directă dintre acțiune pragmatică și competență.

Studiile privind competențele digitale ale profesorilor și elevilor arată că integrarea tehnologiilor în procesul de predare și învățare favorizează aplicarea pragmatică a cunoștințelor și facilitează colaborarea, comunicarea și analiza critică a informațiilor [14]. De exemplu, activitățile de tip „data literacy" permit elevilor să interpreteze date complexe, să genereze rapoarte vizuale și să ia decizii informate, reflectând concret principiile pragmatismului educațional.

În domeniul predării limbilor străine, activitățile pragmatice și digitale aplicate în sălile de clasă prin platforme CALL și medii MMORPG au demonstrat creșterea implicării elevilor, dezvoltarea competențelor comunicative și a abilităților de rezolvare a problemelor reale [12]. Acest lucru confirmă că experiențele autentice și interactive contribuie semnificativ la consolidarea competențelor elevilor.

Astfel, cercetările recente evidențiază faptul că abordarea pragmatică:

- Creează contexte autentice de învățare în care competențele se activează și se transferă;
- Dezvoltă autonomie, responsabilitate și motivație intrinsecă;
- Încurajează integrarea tehnologiilor digitale și a gândirii critice;
- Sprijină formarea competențelor sociale, cognitive și digitale într-un mod integrat [10;14;12].

În concluzie, pragmatismul educațional modern nu mai este doar un cadru teoretic, ci un instrument practic și evaluabil, capabil să transforme procesul de învățare într-un parcurs activ, orientat spre competențe reale și relevante pentru viața cotidiană și profesională.

- ***Tabel comparativ: competențe vs situații pragmatice***

Dimensiunea competenței	**Situație pragmatică / Activitate**	**Descriere**
Cunoștințe teoretice	Studiu de caz istoric	Analiză texte, compararea surselor, integrare cronologică [10]
Abilități cognitive	Proiect „learning to learn"	Planificare, reflecție, ajustare strategii
Abilități digitale	Sarcină „data literacy"	Interpretare date, creare rapoarte vizuale [14]
Abilități algoritmice	Activitate de gândire algoritmică	Rezolvare probleme prin algoritmi adaptive [1]
Atitudini și valori	Colaborare în echipă	Negociere, asumare responsabilități, empatie
Strategie de autoreglare	Evaluare formativă și reflecție	Autoevaluare, feedback și ajustare strategii [7]

- ***Coraportul dintre abordarea pragmatică și competența elevului***

Analizând cele două concepte, observăm că abordarea pragmatică și competența elevului sunt nu doar compatibile, ci profund complementare, interacționând în moduri care stimulează performanța și dezvoltarea holistică a elevului.

1. Pragmatismul fundamentează competența prin orientarea spre acțiune

Pragmatismul afirmă că orice cunoaștere capătă sens doar atunci când este aplicată în practică [3;7]. Competența, în sens pedagogic, presupune exact această aplicare contextualizată: elevul nu

doar învață teorii, ci le utilizează pentru a rezolva probleme reale sau simulate [8;5]. Astfel, pragmatismul devine paradigma optimă pentru dezvoltarea competențelor, stimulând gândirea activă, orientată spre soluții, inovativă și eficientă [6].

2. *Ambele valorizează consecințele practice*

Pragmatismul evaluează ideile prin prisma efectelor pe care acestea le generează, iar competența evaluează acțiunile elevului prin performanțele obținute [10]. În ambele abordări, criteriul central este efectul concret: ceea ce funcționează în practică contează mai mult decât memorarea, intenția sau conformismul. De exemplu, un elev care aplică corect cunoștințele de matematică într-un proiect interdisciplinar demonstrează atât competența, cât și abordarea pragmatică în acțiune.

3. *Pragmatismul oferă cadrul pentru învățarea prin situații*

Formarea competențelor are loc cel mai eficient în contexte reale sau simulate. Pragmatismul susține învățarea prin problematizare, experiment, proiect și reflective [14;12]. În acest cadru, elevul devine actorul propriei formări, capabil să testeze, să eșueze și să reajusteze strategii, ceea ce consolidează transferul cunoștințelor și adaptabilitatea la situații noi.

4. *Necesitatea adaptării — element comun*

Atât pragmatismul, cât și competența cer flexibilitate și capacitatea de adaptare. Elevul competent este capabil să răspundă la cerințe noi, iar elevul pragmatic își ajustează acțiunile pentru a maximiza eficiența în context [11;10]. Această adaptabilitate devine un factor definitoriu în succesul educațional și în dezvoltarea competențelor transferabile în viața reală.

5. *Motivația intrinsecă — un cadru de acțiune*

Competența reprezintă o nevoie intrinsecă: dorința de a reuși, de a fi autonom și de a exercita control asupra propriilor acțiuni [7;8]. Pragmatismul valorifică această nevoie, transformând-o într-un instrument didactic și într-un motor formativ: elevul nu doar aplică cunoștințele, ci o face din motivație internă, implicându-se activ în propria dezvoltare.

Concluzii

- *Orientarea spre acțiune* – Pragmatismul transformă cunoașterea în experiență practică, iar competența elevului se manifestă prin capacitatea de a aplica aceste cunoștințe în situații reale sau simulate. Această orientare activă crește relevanța și transferabilitatea competențelor în viața cotidiană și profesională [3;10].
- *Evaluarea prin consecințe practice* – Atât pragmatismul, cât și competența se focalizează pe rezultate concrete, nu pe memorare sau intenții. Elevul competent este evaluat în funcție de performanța sa și de impactul acțiunilor sale asupra mediului și colectivului [7].
- *Învățarea prin situații autentice* – Contextul pragmatic facilitează formarea competențelor prin proiecte, probleme practice, experiențe colaborative și reflexive. Elevul devine astfel actor al propriei formări și învață să gestioneze incertitudinea și complexitatea situațiilor [14;12].
- *Flexibilitate și adaptabilitate* – Dezvoltarea competențelor și aplicarea pragmatismului necesită capacitatea de adaptare la situații noi. Elevul competent și pragmatic învață să ajusteze strategiile, să ia decizii și să gestioneze provocările în mod efficient [11].
- *Motivația intrinsecă ca motor formativ* – Dorința elevului de a reuși, de a fi autonom și de a controla propriile acțiuni este valorificată în abordarea pragmatică, transformând motivația intrinsecă într-un instrument didactic și într-un catalizator al performanței [8].

BIBLIOGRAPHY:

1. Adorni, G. Development of algorithmic thinking skills in K-12 education: A comparative study of unplugged and digital assessment instruments. Computers in Human Behavior Reports, 2024, DOI 10.1016/j.chbr.2024.100466.
2. Biesta G.J., Burbules, N.C. Pragmatism and Educational Research. Kimdle Edition, 2004. 128 p. ISBN 978-0585-4831-22.
3. Dewey, J. Democracy and education. New York: Macmillan, 1938, 384 p. ISBN 978-0684836317**.**
4. Dulamă, M. E. Fundamente despre competenţe. Teorie şi aplicaţii. Editura Presa universitară Clujeană, 2010. 396 p. ISBN 97-973-59522-66.
5. European Commission — Key competences for lifelong learning: European reference framework. Luxembourg: OPOCE, 2018. ISBN 978-92-76-00475-2**.**
6. James, W. — The principles of psychology. New York: Henry Holt, 1907, 720 p., ISBN 978-0486203829**.**
7. Levine, S. — Pragmatism, objectivity and experience. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 270 p. ISBN 978-1108525534**.**
8. Manolescu, M. Pedagogia competenţelor–o viziune integratoare asupra educaţiei. În: Revista de pedagogie, 2010, nr 58 (3), p. 53-65. ISSN 0034-8678.
9. Popkewitz, T. — Critical studies in curriculum and cultural studies in education. London: Routledge. Ediție modernă: 388 p., ISBN 978-1138325968**.**
10. Coleman, M.C. Planet Pragmatism: The New Path to Prosperity. Amazon, 2025. 319 p. ISBN 1958233439.
11. Vlașin, I. Competența. Participarea de calitate la îndemâna oricui. Alba-Iulia: Unirea, 2013. 389 p. ISBN 978-606-8298-24-5.
12. Vakhobova, S., Sabirova, R., Zakirova, L., et al. — "The Digital Decade (2014–2024): Pragmatic Competence for EFL Learners in a Tech-Enhanced Classroom." *Forum for Linguistic Studies*, 7(8), 2025, pp. 966–981. DOI 10.30564/fls.v7i8.10288**.**
13. Edupedu. (2025). Studiul EduCAd privind competențele funcționale în România.
14. Cabero-Almenara & Barroso-Osuna au un alt articol: The Teaching Digital Competence of Health Sciences Teachers, Int. J. Environ Res Public Health, 2021, DOI 10.3390/ijerph18052552**.**
15. Popescu, F.G. Ce este pragmatismul? (fragmente de text). Disponibil: https:// floringeorgepopovici.wordpress.com /2012/03/14/ problema-adevarului-intr-o-perspectiva-pragmatista-fragmente-de-text/

THE DYNAMIC STRATEGY OF STUDENT-CENTEREDNESS IN CURRENT PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

Vasilica-Cristina Călescu
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article addresses the phenomenon of learner-centeredness in contemporary pedagogy, highlighting how the dynamic strategy can be used to adapt the learning process to the needs, interests and pace of each student. The fundamental concepts of learner-centeredness, the pedagogical theories that support it, as well as its practical implications in school are analyzed. Current teaching methods and tools are presented, including the digitalization of the learning process, which allow the implementation of a personalized and flexible approach. The conclusions highlight the importance of learner-centered education for increasing motivation, involvement and school performance.*

Keywords*: student-centeredness, dynamic strategy, contemporary pedagogy, personalization of learning, teaching methods, practical applications.*

1. Introducere

În contextul evoluției societății și al noilor cerințe educaționale, pedagogia contemporană pune accent tot mai mult pe elevocentrism, concept care presupune plasarea elevului în centrul procesului de învățare. Această abordare se opune modelului tradițional, centrat pe profesor și pe transmiterea pasivă a cunoștințelor, promovând o învățare activă, personalizată și adaptată nevoilor individuale. Strategia dinamică a elevocentrismului reprezintă un instrument esențial pentru implementarea principiilor educației centrate pe elev, oferind flexibilitate și adaptabilitate procesului didactic. Elevocentrismul reprezintă o paradigmă pedagogică prin care atenția se concentrează asupra elevului, asupra nevoilor, intereselor și ritmului său de învățare, promovând implicarea activă, autonomia și responsabilizarea acestuia în propria dezvoltare. Strategia dinamică a elevocentrismului se conturează astfel ca un instrument esențial în cadrul acestei abordări, oferind flexibilitate în planificarea și desfășurarea activităților didactice, precum și posibilitatea ajustării continue în funcție de progresul și feedback-ul individual al elevilor.

Această strategie nu doar că facilitează personalizarea învățării, dar contribuie și la creșterea motivației intrinseci a elevilor, dezvoltarea gândirii critice și a competențelor socio-emoționale, precum și la consolidarea relațiilor interpersonale în cadrul clasei. În plus, integrarea tehnologiilor educaționale moderne, a metodologiilor active și a evaluării formative continuă susține aplicarea efectivă a principiilor elevocentrismului, transformând procesul educațional într-un mediu adaptativ și centrat pe elev.

În incidența celor menționate, ne propunem să analizăm fundamentele teoretice ale elevocentrismului, să identificăm principiile strategiei dinamice și să explorăm aplicațiile practice ale acesteia în contextul pedagogiei contemporane. Prin această abordare, se urmărește evidențierea beneficiilor unei educații centrate pe elev și a impactului acesteia asupra performanței și implicării școlare.

2. Fundament teoretic al elevocentrismului

2.1.Originea și evoluția conceptului de elevocentrism

Elevocentrismul reprezintă o paradigmă pedagogică modernă în care elevul este plasat în centrul procesului de învățare, iar activitățile didactice sunt concepute pentru a răspunde nevoilor, intereselor, ritmului și stilului de învățare individual al acestuia. Această abordare s-a conturat ca o reacție la

modelele tradiționale de predare, care puneau accent exclusiv pe profesor și pe transmiterea pasivă a cunoștințelor, ignorând experiența și perspectivele elevului [6]. Rădăcinile sale pot fi identificate în pedagogia progresistă a sfârșitului secolului XIX și începutului secolului XX, când reformatorii educaționali au început să pună accent pe dezvoltarea holistică a copilului, integrând dimensiunile cognitive, afective și sociale ale acestuia [5].

Evoluția conceptului de elevocentrism a fost strâns legată de dezvoltarea psihologiei educaționale și a teoriilor moderne ale învățării. Astfel, accentul s-a mutat de la simpla acumulare de informații la dezvoltarea competențelor, gândirii critice și capacității elevului de a învăța activ și autonom. În ultimele decenii, elevocentrismul s-a extins și prin integrarea tehnologiilor digitale, care permit personalizarea procesului educativ și adaptarea lui la ritmul fiecărui elev [6, 8]. În acest context, educația nu mai este doar un proces de transmitere a cunoștințelor, ci un mediu dinamic în care elevul devine agent activ al propriei învățări, iar profesorul devine facilitator și ghid.

2.2.Contribuții ale teoreticienilor: Dewey, Rogers, Freire

John Dewey (1859–1952) este considerat unul dintre fondatorii educației progresiste și un promotor esențial al elevocentrismului. Potrivit lui Dewey, educația trebuie să fie o experiență activă, care să permită elevului să învețe prin practică, explorare și rezolvarea problemelor concrete, astfel încât procesul de învățare să fie semnificativ și relevant pentru viața acestuia [3]. Dewey subliniază importanța mediului educațional ca spațiu de interacțiune socială și dezvoltare a abilităților de colaborare, ceea ce face ca învățarea să fie un proces integrat, nu fragmentat.

Carl Rogers (1902–1987), prin abordarea sa umanistă, pune accent pe ***nevoile, interesele și experiențele elevului*** în procesul de învățare. Rogers susține că educația trebuie să promoveze autonomia, respectul reciproc și crearea unui mediu sigur în care elevul să își poată exprima liber ideile și să își asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare [8]. Conform lui Rogers, învățarea autentică apare atunci când elevul este implicat activ, iar profesorul acționează ca facilitator și mentor, sprijinind dezvoltarea personală și intelectuală a fiecărui individ.

Paulo Freire (1921–1997) critică ferm modelul tradițional de învățământ, numit „educație bancară", în care elevul este perceput ca un receptor pasiv de informații. Freire promovează o educație dialogică, bazată pe conștientizarea critică și implicarea activă a elevului în construirea cunoașterii [4]. Elevul devine astfel co-participant în procesul educativ, iar educația capătă un caracter emancipator, prin care tinerii sunt încurajați să analizeze realitatea, să pună întrebări și să contribuie la transformarea mediului în care trăiesc.

Integrarea perspectivei acestor teoreticieni relevă faptul că elevocentrismul nu se limitează la o simplă mutare a atenției de la profesor la elev, ci implică ***o reconceptualizare a întregului proces educațional***, în care învățarea devine activă, personalizată și semnificativă pentru elev.

2.3.Elevocentrismul în pedagogia românească contemporană

În România, elevocentrismul a fost adoptat și adaptat în contextul reformelor educaționale post-1990, odată cu tranziția de la curricula tradițională la cea centrată pe competențe. Reformele recente pun accent pe dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a capacității elevilor de a învăța independent și de a colabora în contexte diverse [5]. În cadrul practicilor pedagogice contemporane, elevocentrismul se manifestă prin predarea diferențiată, învățarea prin proiecte, studiul de caz și evaluarea formativă, toate acestea vizând progresul individual și implicarea activă a elevului în procesul de învățare.

De asemenea, integrarea tehnologiilor digitale în școlile românești a permis personalizarea învățării, oferind resurse și activități adaptate nevoilor specifice ale fiecărui elev. Astfel, elevocentrismul în pedagogia românească contemporană nu se limitează doar la metode și tehnici didactice, ci se extinde la ***crearea unui mediu educațional incluziv și participativ***, care respectă diversitatea și promovează autonomia elevului [6]. Această abordare sprijină formarea unor competențe esențiale pentru secolul XXI, precum autonomia, gândirea critică, creativitatea și responsabilitatea socială.

3. Strategia dinamică a elevocentrismului

3.1.Definiție și caracteristici

Strategia dinamică a elevocentrismului este conceptualizată ca un ansamblu de principii, metode și practici pedagogice care plasează elevul în centrul procesului educațional, promovând învățarea activă și personalizată. Această strategie reprezintă o evoluție a paradigmei educaționale tradiționale, caracterizată prin transmiterea unilaterală a cunoștințelor, și reflectă preocuparea contemporană pentru adaptarea procesului de învățare la nevoile individuale ale elevilor [6,5].

Principala caracteristică a strategiei dinamice este ***flexibilitatea***, atât în ceea ce privește metodele didactice, cât și materialele educaționale utilizate. Profesorul acționează ca facilitator, ghidând elevul în procesul de descoperire și experimentare, și ajustând continuu parcursul educațional în funcție de progresul și feedback-ul acestuia [8]. În plus, strategia promovează ***interactivitatea***, elevul fiind implicat activ în luarea deciziilor privind modul în care învață și ce subiecte explorează, ceea ce stimulează motivația intrinsecă și implicarea cognitivă [3]. Alt element definitoriu este ***personalizarea*** învățării, prin care obiectivele și activitățile sunt adaptate ritmului, stilului și intereselor fiecărui elev, consolidând autonomia și responsabilitatea individuală în procesul educațional [4,5].

3.2.Principii de aplicare în procesul educațional

Strategia dinamică a elevocentrismului se fundamentează pe mai multe principii pedagogice esențiale. Primul principiu este ***centrul este elevul***, care presupune că procesul educațional trebuie să răspundă nevoilor cognitive, afective și sociale ale acestuia [8]. Profesorul nu mai este simplu furnizor de informații, ci facilitator și mentor, sprijinind dezvoltarea competențelor și implicarea activă a elevului în procesul de învățare.

Al doilea principiu este ***interactivitatea și dialogul educațional***, inspirat de teoriile lui Freire [4], conform căruia cunoașterea nu se transmite unilateral, ci se construiește împreună, prin colaborare și reflecție critică. Acest principiu accentuează importanța experienței practice și a activităților participative, cum ar fi proiectele interdisciplinare, studiile de caz sau simulările, care permit elevului să înțeleagă și să aplice cunoștințele într-un mod semnificativ.

Un alt principiu central este ***adaptabilitatea obiectivelor și a metodelor de evaluare***, reflectată în utilizarea evaluării formative continue. Aceasta permite profesorului să identifice punctele forte și dificultățile fiecărui elev și să ajusteze parcursul de învățare în mod flexibil [3]. În acest context, evaluarea devine un instrument de sprijin și nu doar de apreciere, contribuind la dezvoltarea unui mediu educațional incluziv și stimulativ.

În final, strategia dinamică integrează ***dezvoltarea holistică a elevului***, combinând obiective cognitive, socio-emoționale și comportamentale. Prin respectarea acestui principiu, procesul educațional devine un mediu complex, în care elevul este sprijinit să își construiască propria identitate și să își dezvolte abilități care depășesc cadrul strict academic [6,5].

3.3.Rolul flexibilității și adaptabilității în învățarea personalizată

Flexibilitatea și adaptabilitatea constituie fundamentul strategiilor elevocentrice dinamice, fiind esențiale pentru eficiența învățării personalizate. ***Flexibilitatea*** se referă la capacitatea profesorului de a modifica metodele didactice, materialele și ritmul lecției, în funcție de progresul și feedback-ul elevilor, în timp ce ***adaptabilitatea*** presupune ajustarea continuă a obiectivelor și a activităților în funcție de nevoile și potențialul fiecărui elev [5,6].

Rolul acestor dimensiuni este complex. În primul rând, ele permit crearea unui mediu educațional stimulativ și incluziv, în care fiecare elev se simte valorizat și motivat să participe activ la procesul de învățare. În al doilea rând, flexibilitatea și adaptabilitatea favorizează dezvoltarea competențelor esențiale pentru secolul XXI, precum autonomia, gândirea critică, creativitatea și capacitatea de colaborare [3, 8]. În plus, aceste principii permit integrarea tehnologiilor digitale și a metodelor inovative în predare, sporind atractivitatea și eficiența procesului educațional.

Astfel, strategia dinamică a elevocentrismului nu este doar un set de tehnici didactice, ci un *cadru pedagogic complex*, care urmărește formarea unui elev activ, responsabil, creativ și capabil să își gestioneze propria învățare, adaptându-se la provocările și diversitatea lumii contemporane [4, 6].

4. Metode și tehnici didactice pentru implementarea strategiei

4.1.Metode active: proiecte, studiul de caz, învățarea bazată pe probleme

În pedagogia elevocentrică, metodele active reprezintă fundamentul implementării strategiilor dinamice. Acestea presupun implicarea directă a elevului în procesul de construire a cunoștințelor și stimularea gândirii critice, creative și autonome. *Metoda proiectelor* are o importanță majoră, deoarece permite elevului să abordeze probleme complexe și să integreze cunoștințe din diverse discipline. Conform lui Dewey , învățarea prin experiență activă, practică și aplicabilă în viața reală contribuie la o mai bună înțelegere și retenție a informațiilor, precum și la dezvoltarea responsabilității și a spiritului de colaborare [6].

Studiul de caz constituie o metodă ce facilitează analizarea situațiilor reale sau simulate, oferind elevului posibilitatea de a lua decizii și de a argumenta soluții. Freire subliniază că implicarea elevilor în situații problematice le dezvoltă capacitatea de gândire critică și reflecție, transformând cunoașterea într-un proces activ și participativ [4]. Această abordare permite consolidarea competențelor analitice, decizionale și de comunicare, fiind extrem de eficientă în contextul educației centrate pe elev.

Învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning – PBL) este o metodă ce stimulează autonomia elevului, responsabilitatea și colaborarea. Elevii identifică, analizează și propun soluții pentru probleme reale, dobândind competențe transversale esențiale pentru secolul XXI [8]. PBL implică profesorul în rol de facilitator, sprijinind procesul de învățare și asigurând un cadru flexibil, adaptat nevoilor individuale ale fiecărui elev. Studiile recente evidențiază că această metodă contribuie semnificativ la creșterea motivației intrinseci, deoarece elevii percep relevanța imediată a cunoștințelor dobândite [5].

4.2.Învățarea diferențiată și adaptarea sarcinilor

Învățarea diferențiată reprezintă un principiu pedagogic central în strategiile elevocentrice dinamice. Aceasta presupune adaptarea conținutului, a metodelor de predare și a evaluării la nevoile, ritmul și stilul individual de învățare al elevilor [9, 5]. Prin aplicarea învățării diferențiate, fiecare elev are oportunitatea de a progresa în funcție de capacitățile proprii, reducând riscul frustrării și crescând sentimentul de competență și autoeficacitate.

Adaptarea sarcinilor didactice poate fi realizată prin diversificarea tipurilor de exerciții, ajustarea gradului de dificultate și integrarea unor provocări care stimulează creativitatea și gândirea critică. Astfel, elevii avansați pot fi provocați să exploreze teme mai complexe, în timp ce elevii care întâmpină dificultăți primesc sprijin suplimentar. Această abordare contribuie la crearea unui mediu educațional incluziv și echilibrat, stimulând implicarea tuturor elevilor în procesul de învățare [6, 9].

4.3.Integrarea tehnologiilor digitale în procesul educațional

Integrarea tehnologiilor digitale este esențială în implementarea strategiilor elevocentrice, deoarece facilitează personalizarea procesului de învățare și creșterea interactivității. Utilizarea platformelor educaționale online, a aplicațiilor interactive, simulărilor sau resurselor multimedia permite elevilor să exploreze informațiile într-un mod activ și adaptat nevoilor lor individuale [7].

Tehnologia oferă, de asemenea, posibilitatea monitorizării continue a progresului elevilor, permițând profesorului să ajusteze sarcinile și strategiile didactice în timp real. Aceasta flexibilitate sprijină învățarea diferențiată și crește motivația elevilor, oferindu-le autonomie în alegerea ritmului, nivelului de dificultate și a tipului de activități desfășurate [5, 6]. În plus, integrarea tehnologiilor digitale dezvoltă competențele digitale ale elevilor, esențiale în societatea contemporană, și facilitează colaborarea și comunicarea eficientă între elevi și profesori.

4.4.Evaluarea dinamică: feedback, portofolii, autoevaluare

Evaluarea dinamică, caracteristică strategiilor elevocentrice, este orientată către *sprijinirea procesului de învățare* și dezvoltarea competențelor elevului. *Feedback-ul continuu* reprezintă un instrument esențial în acest context, oferind elevului informații detaliate despre progresul său și identificând aspectele care necesită îmbunătățire [1]. Feedback-ul nu se limitează la corectarea greșelilor, ci încurajează reflecția, autocorecția și implicarea activă în procesul educațional.

Portofoliile constituie o metodă complexă de evaluare, documentând realizările, reflecțiile și proiectele elevului pe parcursul unei perioade extinse. Această metodă permite o evaluare holistică și nuanțată, care evidențiază progresul și dezvoltarea competențelor multiple [6].

Autoevaluarea implică responsabilizarea elevului și dezvoltarea capacității de autoreflecție, permițându-i să identifice obiectivele atinse și să planifice pașii următori în procesul de învățare [8, 9]. Prin combinarea acestor metode, evaluarea devine un proces continuu, flexibil și adaptiv, contribuind la consolidarea învățării personalizate și la crearea unui mediu educațional motivant, centrat pe elev.

5. Aplicații practice și bune practice

5.1.Exemple din școlile digitale și clasele moderne

În contextul educației contemporane, ***școlile digitale și clasele moderne*** reprezintă un teren fertil pentru aplicarea principiilor elevocentrismului și pentru implementarea strategiilor dinamice de învățare. Aceste medii sunt caracterizate de integrarea tehnologiilor digitale, flexibilitate curriculară și metodologii active, care permit personalizarea învățării și implicarea activă a elevilor [7, 5]. De exemplu, în școlile digitale, elevii pot utiliza tablete, aplicații interactive și platforme de învățare online pentru a explora concepte complexe, pentru a colabora cu colegii sau pentru a primi feedback instantaneu. Clasele moderne promovează metode de învățare prin proiecte și învățare bazată pe probleme, oferind elevilor oportunitatea de a-și dezvolta competențe transversale, cum ar fi gândirea critică, creativitatea și autonomia [6]. Studiile arată că aceste medii stimulează motivația intrinsecă a elevilor, creșterea participării și performanța academică [1].

5.2.Proiecte interdisciplinare centrate pe elev

Un exemplu concret de bune practici îl reprezintă ***proiectele interdisciplinare centrate pe elev***, care integrează cunoștințe și competențe din mai multe discipline pentru a rezolva probleme reale sau pentru a crea produse relevante. Aceste proiecte respectă principiul elevocentrismului prin implicarea directă a elevului în planificarea, implementarea și evaluarea activităților [3, 4].

În cadrul proiectelor interdisciplinare, elevii pot, de exemplu, să realizeze campanii de conștientizare asupra mediului, să dezvolte aplicații digitale sau să organizeze evenimente culturale și științifice. Această abordare facilitează dezvoltarea abilităților de colaborare, comunicare și rezolvare de probleme și permite profesorului să ofere suport și feedback personalizat pe parcursul procesului [8, 5]. Astfel, elevul devine agent activ în procesul educațional, iar învățarea se transformă într-un proces relevant și contextualizat.

5.3.Instrumente digitale și platforme de personalizare a învățării

Instrumentele digitale și platformele de personalizare a învățării reprezintă suportul tehnologic esențial pentru aplicarea strategiilor elevocentrice. Acestea permit adaptarea conținutului, a ritmului și a modului de predare la nevoile individuale ale fiecărui elev, asigurând astfel o experiență de învățare personalizată și flexibilă [7].

Platforme precum Google Classroom, Moodle sau Kahoot! permit profesorilor să creeze lecții interactive, să distribuie materiale diferențiate, să organizeze teste și să furnizeze feedback rapid. Alte instrumente, precum aplicațiile de tip adaptive learning, folosesc algoritmi care ajustează nivelul de dificultate și tipul de activități în funcție de performanța elevului, sprijinind dezvoltarea continuă și autonomia acestuia [6, 5].

Integrarea acestor instrumente contribuie la consolidarea metodelor active, a învățării diferențiate și a evaluării dinamice, demonstrând că tehnologia poate fi un aliat puternic în crearea unui mediu

educațional centrat pe elev. Studiile recente confirmă faptul că utilizarea consistentă a platformelor digitale în clasele moderne crește implicarea elevilor, motivația și performanța academică, oferind exemple concrete de bune practici aplicabile în diverse contexte școlare [7, 1].

6. Impactul elevocentrismului asupra performanței și motivației elevilor

6.1.Creșterea implicării și motivației intrinseci

Elevocentrismul, prin plasarea elevului în centrul procesului educațional, are un efect direct asupra ***motivației intrinseci*** și a nivelului de implicare în activitățile de învățare. Conform lui Rogers , un mediu de învățare centrat pe elev, care respectă nevoile, interesele și ritmul individual, stimulează dorința naturală de cunoaștere și explorare [8]. Elevii devin astfel participanți activi și conștienți în procesul educațional, iar motivația lor nu depinde exclusiv de factori externi, precum notele sau recompensele.

Studiile empirice arată că strategiile elevocentrice, cum ar fi învățarea prin proiecte și metodele active, cresc implicarea elevilor, deoarece aceștia percep relevanța imediată a cunoștințelor dobândite și contribuie la luarea deciziilor privind parcursul lor de învățare [5, 6]. Această implicare activă se traduce printr-o motivație intrinsecă sporită, curiozitate cognitivă și dorința de a depăși provocările, elemente esențiale în dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare [2].

6.2.Dezvoltarea competențelor socio-emoționale și cognitive

Elevocentrismul contribuie la ***dezvoltarea holistică*** a elevului, incluzând competențe cognitive, sociale și emoționale. Metodele centrate pe elev, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, studiul de caz sau învățarea prin probleme, stimulează gândirea critică, creativitatea și capacitatea de analiză și sinteză [3, 4].

În același timp, aceste abordări promovează competențe socio-emoționale, precum empatia, cooperarea, comunicarea și autoreglarea emoțională. Activitățile colaborative și reflecția asupra propriei experiențe permit elevilor să învețe să gestioneze emoțiile, să negocieze și să colaboreze eficient cu colegii, ceea ce contribuie la dezvoltarea unor abilități sociale esențiale pentru viața personală și profesională [8].

Evaluarea formativă și feedback-ul constructiv joacă un rol important în dezvoltarea acestor competențe. Black și Wiliam susțin că oferirea de feedback clar și personalizat nu doar că susține progresul cognitiv, ci și consolidarea încrederii în sine și a responsabilității personale [1]. În acest fel, elevii nu doar acumulează cunoștințe, ci învață să-și gestioneze în mod activ procesul de învățare, dezvoltându-se ca indivizi autonomi și responsabili.

6.3.Relația dintre autonomie, responsabilizare și succes școlar

Autonomia și responsabilizarea sunt piloni fundamentali în pedagogia elevocentrică și au un impact semnificativ asupra ***performanței școlare***. Elevii care au oportunitatea de a decide asupra modului, ritmului și tipului de activități învățate dezvoltă simțul responsabilității și capacitatea de autoreglare a învățării [9, 5].. Această autonomie permite elevilor să-și asume responsabilitatea pentru progresul lor, să identifice resursele necesare și să-și adapteze strategiile de învățare la propriile nevoi și interese.

Studiile indică faptul că elevii care experimentează un mediu educațional centrat pe elev nu doar că ating performanțe academice mai bune, dar dezvoltă și competențe transferabile, cum ar fi rezolvarea creativă a problemelor, gândirea critică și adaptabilitatea [6, 7]. În acest context, succesul școlar nu este măsurat doar prin acumularea de cunoștințe, ci și prin dezvoltarea autonomiei, responsabilității și competențelor socio-emoționale ale elevului.

Mai mult, autonomia și implicarea elevului în procesul educațional favorizează *motivația intrinsecă pe termen lung*, ceea ce conduce la rezultate mai durabile și la o atitudine pozitivă față de învățare. Într-o perspectivă holistică, elevocentrismul generează un efect sinergic: creșterea performanței școlare este însoțită de dezvoltarea unei identități academice solide, a competențelor socio-emoționale și a motivației constante de învățare [2, 5].

7. Provocări și limite ale strategiei dinamice

7.1.Dificultăți în adaptarea la ritmul individual al elevilor

Una dintre provocările majore ale aplicării strategiilor elevocentrice constă în ***adaptarea la ritmul individual al elevilor***, care poate varia semnificativ chiar și în cadrul aceleiași clase. Fiecare elev are un stil de învățare specific, niveluri diferite de cunoștințe prealabile și ritmuri cognitive distincte, ceea ce impune cadrele didactice să personalizeze continuu activitățile și sarcinile [9]. Această adaptare necesită o atenție constantă la progresul fiecărui elev și capacitatea de a ajusta metodele didactice, ceea ce poate reprezenta o provocare logistică și pedagogică.

Conform cercetărilor lui Grigore și Dima, diferențierea activităților poate fi dificil de implementat în clase numeroase sau în contexte educaționale cu resurse limitate, ceea ce poate determina o aplicare superficială a principiilor elevocentrice [5]. În aceste condiții, există riscul ca unii elevi să fie insuficient stimulați, iar alții să fie supraîncărcați, afectând motivația și performanța generală. Popa subliniază că un grad inadecvat de personalizare poate genera frustrare și poate diminua beneficiile unei abordări centrate pe elev [6].

7.2.Resurse și timp necesar pentru implementare

Implementarea eficientă a strategiei dinamice presupune investiții semnificative de *resurse materiale, tehnologice și timp*. Metodele activ-participative, cum sunt proiectele interdisciplinare sau studiile de caz, necesită materiale diverse, instrumente digitale și acces la platforme de învățare care să permită personalizarea procesului educațional [7]. În lipsa acestor resurse, aplicarea elevocentrismului poate fi ineficientă, iar diferențele de acces între elevi se pot amplifica.

Timpul necesar pentru planificarea și adaptarea continuă a activităților reprezintă, de asemenea, o provocare majoră. Rogers evidențiază faptul că, pentru ca învățarea centrată pe elev să fie autentică și eficientă, profesorii trebuie să investească timp în observarea și evaluarea progresului individual al elevilor, să creeze medii de învățare sigure și să ofere feedback constant [8]. În sisteme educaționale cu programe încărcate sau norme stricte de timp, această necesitate poate fi dificil de gestionat, limitând aplicarea completă a principiilor elevocentrice.

7.3.Echilibrul între libertatea elevului și ghidarea profesorului

Un aspect critic al strategiei dinamice este *menținerea unui echilibru între autonomia elevului și rolul de ghidare al profesorului*. Elevocentrismul promovează libertatea elevului de a-și alege parcursul de învățare și metodele preferate, însă o libertate excesivă fără o orientare pedagogică adecvată poate conduce la confuzie, pierderea focusului și rezultate educaționale inegale [2].

Profesorul trebuie să acționeze ca facilitator, oferind sprijin, feedback constructiv și orientare, fără a impune strict conținutul sau metoda de învățare [4, 3]. Această dualitate între libertate și ghidare este dificil de realizat, mai ales în cazul elevilor care nu sunt obișnuiți cu responsabilitatea în procesul de învățare sau care nu posedă competențele de autoreglare necesare. Lipsa unui echilibru adecvat poate diminua eficiența strategiilor centrate pe elev și poate genera dificultăți în atingerea obiectivelor de învățare [5].

Mai mult, cadrele didactice trebuie să fie pregătite să gestioneze diferențele de ritm și stil de învățare între elevi, astfel încât autonomia să nu devină un factor de inegalitate. Aceasta presupune nu doar competențe pedagogice ridicate, ci și abilități de management al clasei și de utilizare eficientă a resurselor disponibile. În acest sens, formarea continuă a profesorilor și crearea unor politici educaționale flexibile sunt esențiale pentru depășirea limitărilor strategiei dinamice.

Astfel, provocările și limitele strategiei dinamice nu se reduc la dificultăți logistice sau de resurse, ci au și o dimensiune profund pedagogică. Gestionarea diferențelor individuale, alocarea resurselor și timpului necesar, precum și menținerea echilibrului între autonomie și ghidare sunt aspecte critice care trebuie abordate pentru ca elevocentrismul să fie eficient și sustenabil în practica educațională. Prin urmare, succesul aplicării strategiilor dinamice depinde atât de competența și pregătirea

profesorilor, cât și de cadrul instituțional care să susțină flexibilitatea și personalizarea procesului de învățare.

8. Concluzii și recomandări

8.1.Beneficiile strategiei dinamice a elevocentrismului

Implementarea strategiilor dinamice centrate pe elev are un impact semnificativ asupra procesului educațional, contribuind la ***creșterea implicării active și a motivației intrinseci a elevilor***. Conform teoriei autodeterminării, autonomia în învățare, asociată cu competența și relaționarea pozitivă, este esențială pentru dezvoltarea motivației intrinseci. Elevocentrismul dinamic facilitează acest lucru prin implicarea elevilor în luarea deciziilor, alegerea metodologiilor și prioritizarea obiectivelor proprii de învățare.

De asemenea, strategia promovează ***dezvoltarea competențelor socio-emoționale și cognitive***. Elevii își îmbunătățesc abilitățile de gândire critică, rezolvare de probleme și colaborare, competențe fundamentale în secolul XXI. Mediile de învățare centrate pe elev permit adaptarea sarcinilor la nivelul individual, ceea ce consolidează atât înțelegerea conceptelor, cât și abilitatea de autoreglare în învățare.

Un alt beneficiu major este ***dezvoltarea autonomiei și responsabilizării*** elevilor. Elevii care experimentează un grad crescut de libertate în alegerea parcursului lor educațional învață să-și gestioneze timpul, resursele și strategiile de învățare, ceea ce se traduce în succes școlar pe termen lung. Astfel, elevocentrismul dinamic nu numai că sporește performanța academică, dar contribuie și la formarea unei atitudini proactive și a unui simț al responsabilității în raport cu propria educație.

8.2.Recomandări pentru implementarea în practică

Implementarea eficientă a strategiei dinamice presupune luarea în considerare a mai multor dimensiuni pedagogice și instituționale:

- ***Formarea continuă a cadrelor didactice*** – Profesorii trebuie să fie instruiți în metode active de predare, în diferențierea sarcinilor și în utilizarea tehnologiilor digitale pentru personalizarea învățării. Această pregătire le permite să echilibreze autonomia elevului cu ghidarea pedagogică necesară pentru progresul optim.
- ***Planificarea flexibilă a curriculumului*** – Structura programelor școlare trebuie să permită ajustarea ritmului și a conținutului în funcție de nevoile individuale ale elevilor. Flexibilitatea curriculumului este esențială pentru aplicarea efectivă a strategiilor elevocentrice, mai ales în contexte cu diversitate mare a nivelurilor de competență.
- ***Asigurarea resurselor adecvate*** – Implementarea elevocentrismului dinamic necesită materiale didactice diversificate, instrumente digitale și platforme de învățare care permit personalizarea procesului educațional. Accesul inegal la resurse poate amplifica diferențele de performanță și poate diminua impactul pozitiv al strategiei.
- ***Menținerea echilibrului între autonomie și ghidare*** – Profesorul trebuie să funcționeze ca facilitator, oferind feedback constant și sprijin individualizat, fără a limita libertatea de alegere a elevilor. Echilibrul între libertatea elevului și rolul de ghid este esențial pentru prevenirea confuziei și pentru menținerea motivației.
- ***Monitorizarea și evaluarea continuă*** – Este recomandată utilizarea unor metode de evaluare formative, cum ar fi portofoliile, autoevaluarea și feedback-ul constant, pentru a urmări progresul individual și pentru a ajusta intervențiile didactice.

8.3.Direcții pentru cercetări viitoare

Deși literatura existentă subliniază beneficiile elevocentrismului dinamic, există încă domenii care necesită investigații aprofundate:

- ***Evaluarea impactului pe termen lung*** – Cercetări longitudinale care să analizeze efectele elevocentrismului asupra performanței academice, motivației și dezvoltării competențelor socio-emoționale pe parcursul mai multor ani școlari.

- ***Integrarea tehnologiilor emergente*** – Studii privind modul în care inteligența artificială, platformele adaptive și instrumentele digitale pot optimiza personalizarea învățării și pot sprijini autonomia elevului.
- ***Aplicarea în contexte diverse*** – Cercetări care să analizeze eficiența strategiilor elevocentrice în școli rurale, clase cu elevi cu nevoi speciale sau în medii cu resurse limitate.
- ***Formarea continuă a profesorilor*** – Analize privind programele de dezvoltare profesională care susțin competențele necesare pentru implementarea eficientă a elevocentrismului dinamic.

În concluzie, strategia dinamică a elevocentrismului reprezintă un cadru pedagogic valoros, capabil să stimuleze implicarea activă, motivația intrinsecă și dezvoltarea holistică a elevilor. Succesul implementării depinde de resursele disponibile, competențele cadrelor didactice și flexibilitatea instituțională, iar aprofundarea cercetărilor în acest domeniu poate contribui la optimizarea strategiilor didactice centrate pe elev.

BIBLIOGRAPHY:

1. BLACK, P., & WILIAM, D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. Phi Delta Kappa, 1998,80(2). 139–144 p., 146–148 p. ISSN: 0031-7217.
2. DECI, E. L., & RYAN, R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 2000,11(4). 227–268 p. ISSN: 1047-840X.
3. DEWEY, J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938. 30-65 p. ISBN: 978-0-684-83828-1.
4. FREIRE, P. Pedagogia oprimatului. (trad. rom. Pedagogia oprimatului). Iași: Editura Polirom, 2008. 45-80 p. ISBN: 978-973-46-0892-2.
5. GRIGORE, F., & DIMA, V. Învățarea personalizată. Teorie și practică. București: Editura Didactică și Pedagogică. 50-90 p. ISBN: 978-606-31-0698-2.
6. POPA, R. (2018). Inovații în educație: Tehnologii și metode de personalizare a învățării. București: Editura Universitară, 2020. 100-140 p. ISBN: 978-606-28-0803-3.
7. REDECKER, C., & PUNIE, Y. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 25-60 p. ISBN: 978-92-79-73494-6.
8. ROGERS, C. R. Freedom to Learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969. 10-50 p. ISBN: 978-0-675-09519-8.
9. TOMLINSON, C. A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD, 2014. 60-110 p. ISBN: 978-1-4166-1860-7.

FROM ALERT TO PUBLIC INFORMATION: THE ROLE OF COMMUNICATION IN SHAPING SOCIAL PERCEPTIONS DURING EMERGENCIES

Claudiu Gabriel Stan
PhD Student, "Valahia" University of Târgoviște

Abstract: *Effective communication plays a decisive role in shaping how the public understands, interprets, and responds to emergencies. Moving from the initial alert phase to the stage of public information dissemination requires clarity, coherence, accuracy, and timeliness, as these elements directly influence social perceptions, risk awareness, and behavioural compliance. The transition from operational messaging to public-facing communication demands coordinated efforts between emergency management institutions, communication specialists, and the media, ensuring that information is neither delayed nor distorted. Research in crisis communication highlights that inconsistent messages, lack of transparency, and insufficient contextualisation can generate uncertainty, misinformation, and reduced public trust. By analysing communication strategies employed during emergency situations, with particular attention to institutional practices and media dynamics, the study underscores the importance of strategic messaging, audience-centred approaches, and real-time communication tools. The discussion emphasises that communication is not merely a support mechanism during emergencies, but a strategic component capable of influencing collective behaviour, strengthening institutional credibility, and reducing the psychological impact of crises.*

Keywords: *Emergency Communication – RO-ALERT; Public Information; Crisis Perception; Risk Communication; Institutional Messaging;*

Communication during emergencies plays a central role in shaping how communities perceive risk, interpret institutional actions, and adopt protective behaviours. Modern emergency management systems recognise communication not as a secondary component, but as a strategic mechanism required to ensure public safety and maintain institutional legitimacy (Reynolds & Seeger, 2005). The shift from the initial alert, an urgent, often technical message to broader public information involves complex processes of translation, framing, coordination, and dissemination.

Public institutions must communicate quickly but responsibly, avoiding ambiguity, while ensuring that citizens remain informed without becoming alarmed. The public, in turn, interprets messages through their own perceptions, prior experiences, cultural expectations, and trust in institutions (Covello, 2016). As a result, communication becomes an interactive, dynamic system that conditions responses at both individual and collective levels.

In recent years, emergency situations (from natural disasters to public health crises) have highlighted the centrality of risk communication strategies and institutional transparency. Research shows that the clarity, consistency, and timeliness of public messages significantly influence compliance with protective instructions, trust in authorities, and resilience during crises (Sellnow & Seeger, 2013).

The General Inspectorate for Emergency Situations (IGSU) in Romania, like emergency management institutions across Europe, must balance technical accuracy with public comprehensibility, while navigating media pressures, technological constraints, and heightened public expectations. Such challenges demonstrate why emergency communication should be analysed not only as a logistical function but also as a complex social process with psychological, cultural, and relational dimensions.

This paper examines the transition from alert to public information as a strategic communicative action that shapes social perceptions during emergencies. The discussion integrates theoretical perspectives, institutional practices, and insights from crisis communication research, offering a comprehensive understanding of how messages evolve from internal operational formats

to public-facing information. By analysing the role of communication in influencing public attitudes, sense-making, and behavioural responses, the article aims to highlight the importance of strategic communication systems capable of responding to contemporary societal needs.

Communication in emergency contexts must be understood as a strategic component of crisis management, not simply a technical task attached to institutional procedures. According to Coombs (2019), crisis communication represents an essential part of organisational response, shaping how crises are framed, perceived, and ultimately resolved. In emergencies, communication becomes a mechanism for reducing uncertainty, enabling coordination, and structuring public understanding. The transformation of an alert into actionable public information requires adapting technical data into accessible language, explaining risk levels, and offering clear behavioural instructions. Such adaptation serves not only an informative purpose but also a psychological one, reducing fear and enhancing citizens' sense of control (Reynolds, 2011).

Emergency institutions operate within complex communication ecosystems involving government channels, mass media, social media, and interpersonal networks. Messages circulate rapidly, often uncontrollably, and can easily fragment if not strategically managed. The "information void" identified by Sellnow & Seeger (2013, p. 5) refers to the period following the initial alert, during which insufficient institutional communication may allow rumours, speculation, and misinformation to fill the gaps. Effective public communication must therefore anticipate informational needs and provide continuous updates to counteract distortions. In this regard, institutions like IGSU must adopt proactive communication strategies, ensuring message coherence, anticipating questions, and monitoring public reactions across various platforms.

Another key factor influencing communication effectiveness lies in the degree of coordination between institutional actors. Emergencies often require the involvement of multiple agencies whose communication practices may differ. Misalignment between institutions, as observed in several European emergency contexts, can lead to contradictory messages, eroding trust and increasing public anxiety (Boin et al., 2016). Coordinated communication frameworks, joint press releases, and unified messaging protocols help reduce uncertainty and maintain public confidence. The European literature consistently highlights the necessity of integrated communication systems that allow for rapid, accurate, and coherent dissemination of information (Alexander, 2017).

The alert phase typically involves communication within the institutional structure: technical messages exchanged between dispatch units, emergency operators, specialised teams, and decision-making leadership. These messages are often concise, coded, and operationally oriented, focusing on rapid assessment and resource mobilisation. However, when such information transitions into public communication, the message's structure, tone, and purpose change fundamentally. Public information must be contextualised, simplified linguistically, and supplemented with guidance relevant to non-specialised audiences (Fearn-Banks, 2016). This transformation is crucial because the public requires not only data but also meaning—an explanation of what is happening, why it matters, and what actions should be taken.

The shift from alert to public information involves three essential processes: translation, framing, and dissemination. Translation converts technical terms into accessible language, ensuring that the public can understand the nature of the risk. Framing refers to the way information is structured to highlight specific aspects of the crisis such as causes, consequences, and recommended actions, while avoiding unnecessary panic. Research shows that how information is framed significantly affects social interpretations and compliance with instructions (van der Meer, 2018). Dissemination involves selecting appropriate channels: traditional media, institutional websites, mobile alerts, press briefings, or social media posts. Studies indicate that the use of multiple channels improves reach and reliability but also increases the risk of message distortion if not centrally coordinated (Houston et al., 2015).

During this phase, institutions must also consider the emotional impact of their communication. Fear, uncertainty, and confusion are natural reactions during emergencies, and messages must acknowledge these emotional states without amplifying them. *The Crisis and Emergency Risk Communication* (CERC) model emphasises empathy, compassion, and reassurance

as key components of public messaging (Reynolds, 2011). This emotional dimension of communication supports public trust and reduces psychological stress, reinforcing the perception that institutions are competent, transparent, and caring.

Social perceptions during emergencies are shaped by multiple factors: cultural expectations, previous experiences with institutions, media narratives, and interpersonal communication. Risk is inherently subjective, and individuals interpret information through personal and social lenses. According to Slovic (2016), perceived risk often diverges from actual risk due to emotional and cognitive biases. This divergence highlights the importance of communication strategies that address perception, not merely factual accuracy.

Public trust is one of the most decisive elements influencing behaviour during emergencies. When institutions are perceived as reliable, transparent, and consistent, the public is more likely to follow recommendations and maintain calm (van der Meer & Jin, 2020). Conversely, inconsistent messaging, delays, or visible organisational conflicts undermine trust and create space for doubt or resistance. Trust is cumulative and relational: it results from continuous interactions between institutions and society, not only from performance during crises. Therefore, emergency communication must be part of broader institutional efforts to maintain credibility through openness, responsiveness, and accountability.

Media coverage also plays a significant role in shaping social perceptions. Studies show that sensationalism, exaggerated framing, or speculative commentary can escalate fear or distort public understanding (Kilgo et al., 2019). While the media remains an essential partner in information dissemination, institutions must navigate this relationship carefully, ensuring that their messages remain clear and consistent even when mediated by journalists. Regular press briefings, direct institutional statements, and the availability of spokespersons contribute to reducing distortions and maintaining message integrity.

The digital age has transformed emergency communication, introducing unprecedented speed and reach. Social media platforms allow both institutions and the public to exchange information almost instantly. While this environment increases opportunities for rapid dissemination, it also intensifies the risks of misinformation, emotional contagion, and conflicting narratives (Sellnow et al., 2017). The public often encounters crisis information first through social media rather than official channels, meaning that institutional communication must be equally rapid and adaptive.

Digital communication requires institutions to monitor public reactions in real time, address emerging rumours, and provide clarifications promptly. Research emphasises that the absence of official information during the early hours of a crisis significantly increases the spread of misinformation, which later becomes difficult to correct (Vosoughi et al., 2018). IGSU and similar institutions must therefore employ digital monitoring tools, social media managers, and rapid-response communication teams capable of generating accurate, timely updates.

Another advantage of digital platforms lies in their capacity for two-way communication. Citizens can ask questions, report observations, or express concerns, offering institutions valuable information for situational awareness. However, this interactive dimension also requires dedicated communication staff trained in digital engagement strategies. If managed effectively, such interaction strengthens perceptions of institutional accessibility, transparency, and responsiveness.

Public behaviour during emergencies is shaped by how messages are interpreted, believed, and internalised. According to Witte's Extended Parallel Process Model (EPPM), individuals respond to risk messages based on perceived threat and perceived efficacy (Witte, 1992). High threat combined with high efficacy leads to adaptive behaviour, high threat with low efficacy results in avoidance, denial, or panic. This model demonstrates why emergency communication should not focus solely on describing risks but must also provide clear, achievable instructions.

Research shows that when communication includes actionable guidance (what to do, how to do it, and why it matters) public compliance increases significantly (Paton, 2019). For example, mobile alerts used by IGSU through the *RO-ALERT* system provide immediate instructions that help reduce confusion and guide protective behaviour. However, the effectiveness of such alerts depends

on follow-up communication that contextualises the situation and offers reassurance, preventing misinterpretations or unnecessary alarm.

A key component of contemporary emergency communication in Romania is the *RO-ALERT* system, a nationwide mobile alert platform designed to warn citizens about imminent dangers such as severe weather events, natural hazards, fires, industrial accidents or security threats. As a direct, high-impact communication tool, *RO-ALERT* exemplifies the principles of actionable guidance emphasised in risk communication research (Paton, 2019). Its main strength lies in its immediacy: alerts reach individuals in real time, cutting through the noise of media channels and providing clear behavioural instructions. The mandatory display of the message and the distinctive alarm tone compel citizens to acknowledge the information, reducing the likelihood of uncertainty or delayed responses. According to international analyses of similar alert systems, mobile warnings significantly increase the probability that individuals will take protective action, provided that the instructions are precise and feasible (Bean et al., 2016). By offering concise, authoritative messages, *RO-ALERT* enhances situational awareness and contributes to a sense of institutional responsiveness.

However, the system does not operate in isolation. The psychological impact of an alert depends on how the information is subsequently contextualised. While *RO-ALERT* communicates the *what*, public reassurance requires communication efforts that explain the *why* and *what happens next*. This is where institutional platforms such as the official Facebook pages of IGSU and local emergency inspectorates play a crucial complementary role. Social media communication allows institutions to elaborate on alert content, address citizens' questions, dispel rumours, and provide ongoing updates, being practices that reduce anxiety and strengthen trust (Liu et al., 2018). In other words, *RO-ALERT* initiates a protective behavioural response, and social media communication sustains and stabilises public understanding.

Institutional communication on Facebook has become particularly significant due to the platform's widespread use in Romania and its interactive nature. Unlike traditional media channels, social media enables two-way communication, allowing citizens to react, comment, ask for clarifications, or express concerns. Research indicates that interactive communication nurtures a sense of institutional accessibility and relational closeness, which in turn contributes to increased public trust and perceived legitimacy (Meriläinen & Vos, 2020). When IGSU responds to comments, provides prompt clarifications, or publishes educational materials, the institution demonstrates attentiveness and transparency, qualities that citizens interpret as indicators of competence and goodwill.

Moreover, social media allows emergency institutions to adopt a more narrative-based communication style, which humanises the organisational voice and strengthens emotional connection. Posts about firefighters' interventions, behind-the-scenes insights, safety tips, or community engagement initiatives create a narrative of dedication and public service. Such storytelling aligns with theories of image repair and trust-building, which argue that institutions perceived as caring and responsible elicit higher levels of public confidence (Coombs & Holladay, 2014). When the public sees real people behind institutional actions, the psychological distance between authorities and citizens decreases, resulting in improved cooperation during emergencies.

Social media also supports risk education in non-crisis times, a practice known as pre-crisis communication. By sharing preventive advice, step-by-step instructions, explanatory videos, and infographics, IGSU provides citizens with the knowledge required to interpret emergency messages more accurately when crises occur. Studies show that individuals who possess prior knowledge of risks and recommended behaviours respond more effectively to alerts and demonstrate higher perceived efficacy (Reynolds & Seeger, 2005). This means that the relationship cultivated through routine Facebook communication directly enhances the efficiency of crisis-time communication such as *RO-ALERT* warnings.

An additional benefit of social media is the capacity to counter misinformation, which spreads rapidly during emergencies and can obstruct protective behaviours. IGSU's prompt posts that debunk false information, correct inaccurate reports, or clarify misunderstood RO-ALERT messages help preserve message accuracy and reduce confusion. Research confirms that institutional presence on

social media during crises improves informational clarity and helps manage the emotional climate of the public (Austin et al., 2012). In essence, Facebook acts as a stabilising communicative environment where citizens can verify information and regain a sense of certainty.

Overall, the complementary use of *RO-ALERT* and institutional Facebook communication illustrates a multi-layered emergency communication strategy. *RO-ALERT* provides immediate, concise and action-oriented warnings, while Facebook elaborates, contextualises and humanises communication, building emotional security and long-term trust. Through this integrated system, public institutions create an environment in which citizens feel informed, supported, and valued. When individuals perceive that authorities communicate transparently, promptly, and empathetically, their sense of safety increases, and their willingness to cooperate with emergency instructions becomes stronger. Consequently, such communication practices contribute to enhanced social resilience and improved institutional credibility.

Behavioural responses are also influenced by the perceived competence and empathy of the communicator. Messages delivered through calm, authoritative, and consistent spokespersons have greater persuasive impact (Coombs, 2019). Institutions must therefore train public communication officers not only in information management but also in emotional communication, risk psychology, and media relations.

Communication during emergencies functions as a decisive force shaping social perceptions, public trust, and behavioural responses. The transition from the initial alert to broader public information is not a linear process but a complex transformation involving translation, framing, emotional management, and multi-channel dissemination. Effective communication reduces uncertainty, strengthens institutional credibility, and helps communities respond constructively to crises.

We consider that the article has shown that institutions must adopt strategic communication approaches that integrate clarity, empathy, coherence, and responsiveness. Contemporary research underscores the importance of unified messaging, rapid information flow, and the capacity to engage meaningfully with the public through digital platforms. Trust-building, cultural awareness, and transparent communication practices remain essential in shaping how individuals perceive and respond to emergencies.

In my view, one of the most pressing challenges facing emergency institutions today lies not only in the technical accuracy of their messages, but in their ability to understand how people *feel* and *make sense* of danger. Communication during emergencies is profoundly human: individuals search for reassurance, coherence, and a reliable institutional presence. For this reason, I believe that emergency communication strategies must evolve beyond standard procedural frameworks and incorporate a deeper appreciation of public psychology, emotional needs, and community expectations. When communication acknowledges human vulnerability and mirrors societal concerns, it becomes far more than a transmission of information—it becomes a form of institutional care.

Public institutions such as IGSU have a responsibility to design communication processes that meet the informational and emotional needs of society. By investing in strategic communication, ongoing public education, and inter-institutional coordination, emergency response agencies can enhance resilience, mitigate panic, and support informed decision-making. In my perspective, the long-term legitimacy of such institutions will depend increasingly on their ability to communicate with transparency, humility, and consistency, qualities that citizens interpret as signs of competence and integrity.

Ultimately, communication is not simply a tool but a determinant of social stability and public safety during emergencies. I am convinced that as emergency communication systems continue to develop, the institutions that succeed will be those capable of maintaining a steady, empathetic, and trustworthy voice, even in moments of uncertainty. This human-centred approach to communication may well become the foundation upon which future emergency management practices are built.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alexander, D. (2017). *How to write an emergency plan.* Edinburgh: Dunedin Academic Press.
2. Austin, L., Fisher Liu, B. and Jin, Y. (2012). How audiences seek out crisis information: Exploring the social-mediated crisis communication model. *Journal of Applied Communication Research*, 40(2), pp.188–207.
3. Bean, H., Liu, B.F., Madden, S., Sutton, J. and Wood, M.M. (2016). Disaster warnings in your pocket: How audiences interpret mobile alerts for extreme wildfire events. *Global Environmental Change*, 39, pp.123–137.
4. Boin, A., 't Hart, P., Stern, E. and Sundelius, B. (2016). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure.* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Coombs, W.T. (2019). *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding.* 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
6. Coombs, W.T. and Holladay, S.J. (2014). How publics react to crisis communication efforts: Comparing crisis response reactions across sub-arenas. *Journal of Communication Management*, 18(1), pp.40–57.
7. Covello, V. (2016). Risk communication: A mental models approach. In: R. Heath and H. O'Hair (eds.), *Handbook of Risk and Crisis Communication.* New York: Routledge, pp. 98–119.
8. Fearn-Banks, K. (2016). *Crisis Communications: A Casebook Approach.* 5th ed. New York: Routledge.
9. Houston, J.B., Hawthorne, J., Perreault, M.F., Park, E.H., Goldstein Hode, M., Halliwell, M.R. et al. (2015). Social media and disasters: A functional framework for social media use in disaster planning, response, and research. *Disasters*, 39(1), pp.1–22.
10. Kilgo, D.K., Yoo, J. and Johnson, T.J. (2019). Spreading fear: The diffusion of crime-related content on social media. *New Media & Society*, 21(3), pp.620–638.
11. Liu, B.F., Austin, L. and Jin, Y. (2018). Examining the role of social media in effective crisis management: The effects of crisis origin, information form, and source on public responses. *Communication Research*, 45(5), pp.723–742.
12. Meriläinen, N. and Vos, M. (2020). Human-centred crisis communication: Improving the reflective approach to organisational crisis communication. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 28(1), pp.56–66.
13. Paton, D. (2019). Disaster risk reduction: Psychological perspectives on preparedness. *Australian Journal of Psychology*, 71(1), pp.1–9.
14. Reynolds, B. (2011). Crisis and Emergency Risk Communication (CERC): Lessons from the CDC. *Public Health Perspectives*, 126(2), pp.1–7.
15. Reynolds, B. and Seeger, M.W. (2005). Crisis and emergency risk communication as an integrative model. *Journal of Health Communication*, 10(1), pp.43–55.
16. Sellnow, T.L. and Seeger, M.W. (2013). *Theorizing Crisis Communication.* Malden, MA: Wiley-Blackwell.
17. Sellnow, T.L., Parker, J., Sellnow, D. and Littlefield, R. (2017). Risk communication and learning: A meta-analysis of trust, threat, and efficacy. *Journal of Applied Communication Research*, 45(1), pp.35–56.
18. Slovic, P. (2016). *The Perception of Risk.* Abingdon: Routledge.
19. van der Meer, T.G.L.A. (2018). Public frame building: The role of source credibility and crisis type. *Public Relations Review*, 44(3), pp.326–340.
20. van der Meer, T.G.L.A. and Jin, Y. (2020). Seeking formula for misinformation treatment in public health crises: The effects of corrective information type and source. *Health Communication*, 35(5), pp.560–575.
21. Vosoughi, S., Roy, D. and Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), pp.1146–1151.

22. Witte, K. (1992). Putting the fear back into fear appeals: The extended parallel process model. *Communication Monographs*, 59(4), pp.329–349.
23. https://ro-alert.ro/

THE ROLE OF RESILIENCE IN STUDENTS' PSYCHOSOCIAL ADAPTATION

Cristina Ceban
PhD Student, psychologist, Day Centre for children at risk, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The study demonstrates that developing resilience is an important aspect of student adaptation across different courses. Learning skills for managing emotions, solving problems, and achieving goals can help students overcome difficulties more easily and successfully adapt to the learning environment. Developing resilience in students from all courses should be one of the priorities of higher education. The data obtained can be used to optimize the educational process in different courses.*

Correlational analysis of indicators for both the group of boys and the group of girls showed that the higher the level of resilience and its components (involvement, control, and risk-taking), the higher the level of socio-psychological adaptation of students. It was also found that the more pronounced the manifestations of maladjustment and discomfort, the lower the level of resilience.

Keywords: *resilience, adaptation, student, subjective well-being, university, year of study.*

Studiul demonstrează că dezvoltarea rezilienței este un aspect important al adaptării studenților la diferite cursuri. Învățarea abilităților de gestionare a emoțiilor, rezolvare a problemelor și atingere a obiectivelor îi poate ajuta pe studenți să depășească mai ușor dificultățile și să se adapteze cu succes la mediul de învățare. Dezvoltarea rezilienței la studenții de la toate cursurile ar trebui să fie una dintre prioritățile învățământului superior. Datele obținute pot fi utilizate pentru a optimiza procesul educațional la diferite cursuri. Analiza corelațională a indicatorilor atât pentru grupul de băieți, cât și pentru grupul de fete a arătat că, cu cât nivelul de reziliență și componentele sale (implicare, control și asumare a riscurilor) este mai ridicat, cu atât nivelul de adaptare socio-psihologică a studenților este mai ridicat. De asemenea, s-a constatat că, cu cât manifestările de inadaptare și disconfort sunt mai pronunțate, cu atât nivelul de reziliență este mai scăzut.

Rezistența psihologică reprezintă unul dintre parametrii cheie ai capacității individuale de autoreglare matură și complexă, una dintre variabilele de bază ale potențialului personal, care influențează succesul activității. Rezistența este o resursă internă a personalității, care depinde A individul însuși, ceea ce contribuie la menținerea sănătății fizice, psihice și sociale. [11, p. 201-206].

Condițiile moderne în care trăiește și se realizează personalitatea pot fi numite extreme și stimulatoare pentru dezvoltarea stresului. Schimbările sociale, economice și politice turbulente din societate și fluxul crescând de informații pot avea un impact negativ asupra sănătății psihologice a omului, provocând stres, nevroze și stări depresive, și pot duce, de asemenea, la o scădere generală a sentimentului de siguranță și securitate, la creșterea nivelului de anxietate și la boli psihosomatice.

Perioada studenției devine decisivă în viața unei persoane, deoarece în această etapă a vieții personalitatea suferă schimbări semnificative în propria dezvoltare și formare ca personalitate integrată, conștientă, matură – membru deplin al societății. Situația socială creată necesită de la studenți un nivel maxim de adaptare socio-psihologică. Studenții contemporani trec prin formarea și dezvoltarea lor prin suprapunerea unei serii de crize (crize de vârstă; crize ale vieții individuale; crize ale formării profesionale etc.). Toți factorii enumerați anterior pot complica procesul de adaptare socio-psihologică și, în consecință, pot împiedica activitatea educațională și profesională de succes și productivă a studenților. Prin urmare, identificarea factorilor care contribuie la adaptarea socio-psihologică de succes a studenților este actuală și are o importanță practică. [6, p. 53-60].

Analiza teoretică a literaturii de specialitate privind problema cercetării a permis identificarea rezilienței personale ca factor. Mulți autori înțeleg prin „rezistența personalității” depășirea dificultăților vieții. O serie de cercetători înțeleg rezistența personalității ca: un sistem de atitudini și

convingeri, incluzând acceptarea riscului, implicarea și controlul (S. R. Maddi); măsura capacității personalității de a face față situațiilor stresante, menținând în același timp succesul activității și echilibrul interior (D. A. Leontiev); resursa personalității (N. P. Tatianchenko); capacitatea de a transforma evenimentele negative (L. A. Aleksandrova, S. A. Bogomaz) etc. [3, p. 23-35]. [1, p. 56-67]. În această cercetare, vom adera la definiția lui D. A. Leontiev, conform căreia rezistența la stres este definită ca abilitatea unei persoane de a face față situațiilor stresante, menținând în același timp succesul activității și echilibrul interior .[9,]

L. A. Aleksandrova analizează conceptul de reziliență prin prisma adaptării personalității, care, prin intermediul abilităților integrale, se integrează cu succes în diverse situații de viață [1, p. 56-67].

Astfel, în știința psihologică, reziliența este definită ca abilitatea oamenilor de a se adapta la schimbări și de a depăși obstacolele din viață. Ea include abilitatea de a lua decizii, de a se adapta la situații noi, de a da dovadă de perseverență și rezistență în procesul de depășire a dificultăților.

Prin adaptare socio-psihologică se înțeleg schimbările socio-economice și organizaționale ale comportamentului individului sau al grupului, care vizează atingerea echilibrului social între individ (grup) și mediu [4, p.125-130]. Adaptarea socio-psihologică este un fenomen multifactorial, care depinde de factori precum trăsăturile de personalitate, mediul social, tradițiile culturale și istorice, nivelul relațiilor dintre oameni etc.

Conform punctului de vedere al L. P. Badanina, se poate vorbi despre succesul adaptării socio-psihologice numai în cazul în care are loc nu numai adaptarea persoanei la condițiile actuale de viață, ci și actualizarea resurselor sale personale, pe care devine capabilă să le utilizeze în mod flexibil pentru dezvoltarea sa ulterioară [2, p. 71-76].

Socializarea personalității ocupă un loc important în perioada studiilor universitare, când tinerii au posibilitatea să-și manifeste în mai mare măsură abilitățile, realizările, talentele, să-și definească propriul stil de comportament, modul de viață și să-și construiască planuri de viitor. Adaptarea socio-psihologică joacă un rol important în optimizarea procesului de formare a personalității, integrarea și funcționarea eficientă a acesteia în sistemul relațiilor sociale în ansamblu și optimizarea procesului de învățare în particular. Ea depinde de mulți factori, inclusiv starea psihologică a studenților, experiența lor anterioară și predispoziția la adaptare. [10, p. 42-48].

Starea subiectivă de bine influențează comportamentul omului în mediul social, starea sa emoțională și relația cu oamenii din jur, precum și succesul său în atingerea obiectivelor personale și profesionale. Bunăstarea subiectivă, ca sistem de relații subiective ale personalității, exprimând atitudinea emoțională și evaluativă a omului față de sine însuși, față de realitatea socială, față de circumstanțele vieții, reprezintă un factor intern care determină procesul de adaptare [5]. Cele menționate mai sus permit considerarea bunăstării subiective ca un criteriu al adaptării socio-psihologice a personalității. [12, p. 85-89].

Studenții din primul an, în timpul studiilor, se confruntă cu problema adaptării socio-psihologice, deoarece se află într-un mediu de viață nou, într-un colectiv nou. Acești factori provoacă anxietate crescută, agitație, emoții, ceea ce duce la perturbarea confortului emoțional al studenților și la dificultăți în perioada de adaptare. Trăsăturile de personalitate care asigură succesul adaptării socio-psihologice sunt încrederea în sine și rezistența studenților.

Adaptarea socio-psihologică a studenților este un fenomen complex, legat de restructurarea stereotipurilor de comportament ale personalității și, adesea, a personalității în ansamblu. O serie de cercetători se ocupă de rezolvarea acestei probleme. Trebuie menționată cercetarea lui P. A. Lisovskii și I. G. Akhunova, care au determinat interdependența între rezistența la stres și adaptarea socio-psihologică la studenții din primul an de facultate [10, p. 42-48]. În lucrarea lui K. O. Kozhemyako și A. A. Sharova sunt prezentate rezultatele diagnosticării studenților de la colegiul medical, este descrisă interdependența componentelor acestor fenomene și este realizată o analiză comparativă a două grupuri de respondenți cu niveluri medii și ridicate de semnificație a vieții [6, p.53-60].S. N. Igoshina a determinat direcțiile, indicatorii și metodele de identificare a nivelului de adaptare psihofiziologică, socio-psihologică și educațional-profesională a studenților din primul an la mediul educațional al colegiului [4, p.125-130]. Analiza teoretică a particularităților adaptării socio-

psihologice a studenților din învățământul profesional secundar este prezentată în articolul lui L. N. Konyagina, O. V. Gribkova [5, p.89-101].

Metodologia cercetării

Ipoteza cercetării: am presupus că reziliența psihologică este un factor al adaptării socio-psihologice a studenților, deoarece există o legătură între reziliență și adaptarea socio-psihologică, care are specificul său la studenții din diferiți ani de studiu; există diferențe în reziliența psihologică și adaptarea psihosocială în funcție de anul de studii și de gen.

Scopul este de a determina relația dintre reziliența psihologică și adaptarea psihosocială a studenților.

Obiectivele cercetării. Ținând seama de scopul și ipoteza cercetării, au fost stabilite următoarele obiective:

- determinarea nivelului rezilienței psihologice la studenți din diferiți ani de studiu;
- cercetarea particularităților adaptării psihosociale la studenți din diferiți ani de studiu;
- identificarea relației dintre nivelul de reziliență și adaptarea socio-psihologică la studenți;
- determinarea particularităților rezilienței psihologice și ale adaptării în funcție de gen.

Metoda și studiul participanților

La cercetarea empirică au participat 25 de studenți din anul I, 25 de studenți din anul II și 25 de studenți din anul III, cu vârste cuprinse între 18 și 21 de ani, dintre care 52 sunt fete și 23 băieți.

Instrumentele de cercetare

- Chestionarul „Rezistența la stres” (S. Maddi);
- Testul de adaptare socio-psihologică (K. Rogers și R. Diamond);
- Chestionarul „Scala stării subiective de bine” (A. Peru-Badu).

Validitatea rezultatelor obținute a fost confirmată prin utilizarea metodelor statistice: testul U Mann-Whitney (SPSS 26.0).

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Prin aplicarea chestionarului de reziliență am stabilit nivelurile de manifestare la studenți (figura 1).

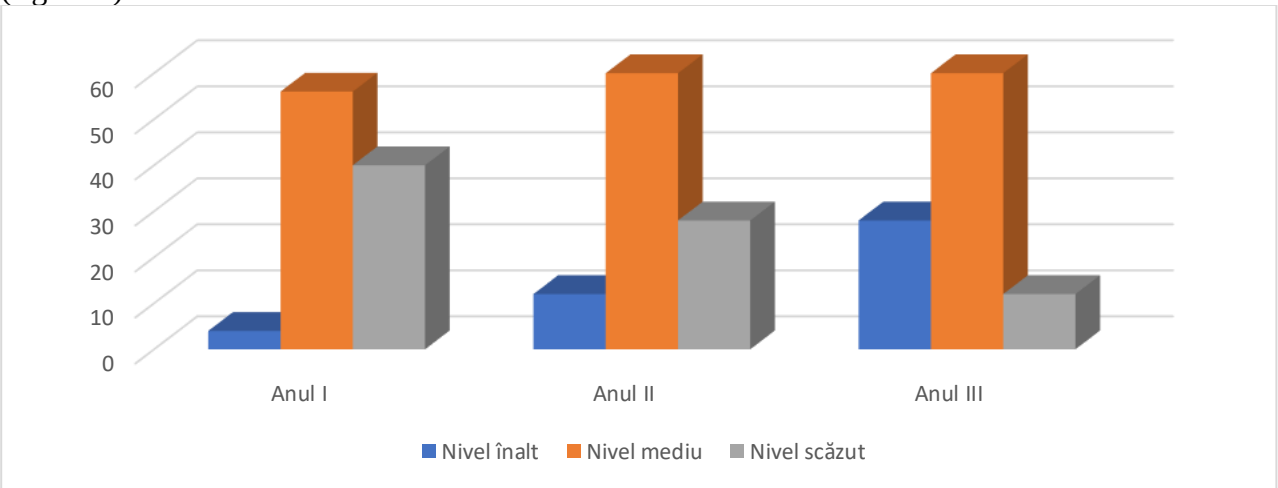


Fig. 1. Frecvențele cu privire la nivelurile de reziliență

În urma diagnosticării rezistenței, s-a constatat că majoritatea studenților de la toate cursurile au un nivel mediu de rezistență la stres (50% dintre studenții din anul I și 60% dintre studenții din anii II și III). Acest lucru indică faptul că, confruntându-se cu diverse dificultăți și situații complexe în viața de zi cu zi, studenții sunt capabili să le depășească cu stoicism și să facă față stării de stres apărute, dacă situația în sine este nesemnificativă pentru ei. Cu toate acestea, în situații de stres

extreme din punct de vedere al intensității și iritabilității, indicatorii de rezistență și gestionare a stresului pot să se înrăutățească, ceea ce poate determina studenții să perceapă situația respectivă ca fiind mai importantă decât este în realitate.

La studenții din anul III, reprezentarea cantitativă a unui nivel ridicat de rezistență la stres este semnificativ mai mare decât la studenții din anul I și II. Se poate presupune că, pe măsură ce se maturizează și trec la următoarea etapă de învățământ, nivelul de rezistență la stres al studenților crește.

Trebuie luat în considerare faptul că numărul studenților cu un nivel scăzut de reziliență este destul de mare (40% în anul I, 28% în anul II), ceea ce necesită o muncă susținută pentru a crește nivelul de reziliență al acestor studenți.

Conform conceptului lui S. Maddi, reziliența include trei componente relativ autonome: implicare, control, asumarea riscului. Implicarea este definită ca „convingerea că implicarea în ceea ce se întâmplă oferă șansa maximă de a găsi ceva valoros și interesant pentru personalitate". Controlul reprezintă convingerea că lupta permite influențarea rezultatului a ceea ce se întâmplă, chiar dacă această influență nu este absolută și succesul nu este garantat. Acceptarea riscului – convingerea unei persoane că tot ceea ce i se întâmplă contribuie la dezvoltarea sa prin cunoștințele dobândite din experiență, indiferent dacă aceasta este pozitivă sau negativă.

Valorile medii obținute pentru toate cele trei componente se încadrează în intervalul mediu-normal. Cu toate acestea, trebuie remarcat creșterea cantitativă a indicatorilor pentru toate cele trei componente la studenții din anii 1-3. Prin urmare, până în anul III, majoritatea studenților se caracterizează prin încredere în deciziile luate, disponibilitatea de a-și stabili obiective complexe, tendința de a depune eforturi semnificative pentru a le atinge, dorința de a-și lărgi cercul de cunoștințe, evaluarea propriului parcurs ca fiind semnificativ și interesant.

Rezultatele studiului privind adaptarea studenților din diferite ani de studiu sunt prezentate în figura 2.

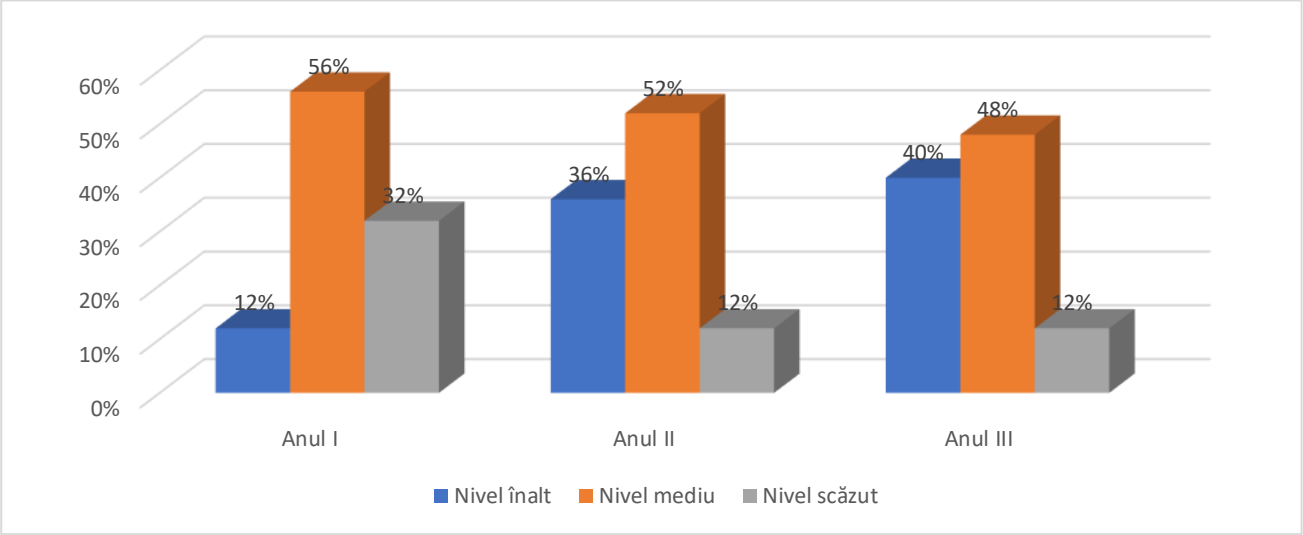


Fig. 2. Frecvențele cu privire la nivelurile de adaptare

Conform rezultatelor studiului privind adaptarea socio-psihologică, studenții din toate cele trei anuri de studiu prezintă un nivel mediu de adaptare (56% dintre studenții din anul I, 52% din anul II și 48% din anul III). Prin urmare, studenții prezintă un nivel mediu de adaptare la existența în societate, în conformitate cu cerințele acesteia și cu propriile nevoi, motivații și interese. Studenții înțeleg necesitatea realizării optime a capacităților, abilităților și potențialului personal într-un domeniu semnificativ, însă pot întâmpina probleme în realizarea acestora în viața reală. Conflictele externe și interne ale studenților pot dura destul de mult timp, ceea ce va afecta productivitatea activității lor principale. De asemenea, s-a constatat că un număr semnificativ mai mare de studenți din anul III se caracterizează printr-un nivel ridicat de adaptare, în special în comparație cu anul I (40% și, respectiv, 12%).

Trebuie remarcat nivelul scăzut de adaptare în anul I la 32% dintre studenți; în anul II – la 12% dintre studenți și la același procent în anul III. Acești studenți nu sunt încă personalități mature, putând prezenta atât deviații nevrotice, cât și disarmonii în sfera luării deciziilor, care pot fi rezultatul încercărilor lor constante și nereușite de a-și atinge obiectivul.

Analiza intensității valorilor medii ale indicatorilor integrali de adaptare socio-psihologică, precum „Adaptare", „Acceptarea celorlalți", „Internitate", „Percepția de sine", „Confort emoțional" și „Dorința de dominare" la studenții din diferite cursuri (prezentată în figura 3) a arătat o predominanță cantitativă nesemnificativă a tuturor indicatorilor la studenții din anul III. Prin urmare, studenții din anul III au, în medie, un nivel mai ridicat de adaptare, sunt mai mulțumiți de caracteristicile lor personale, simt o nevoie mai mare de comunicare, sunt mai încrezători, mai calmi și mai optimiști, controlează mai bine situațiile în care se află, aspiră mai mult la leadership și control asupra mediului înconjurător decât studenții din anul I. Analiza intensității valorilor medii ale indicatorilor integrali de adaptare socio-psihologică, precum „Adaptare", „Acceptarea celorlalți", „Internitate", „Percepția de sine", „Confort emoțional" și „Dorința de dominare" la studenții din diferite cursuri (prezentată în figura 3) a arătat o predominanță cantitativă nesemnificativă a tuturor indicatorilor la studenții din anul III. Prin urmare, studenții din anul III au, în medie, un nivel mai ridicat de adaptare, sunt mai mulțumiți de caracteristicile lor personale, simt o nevoie mai mare de comunicare, sunt mai încrezători, mai calmi și mai optimiști, controlează mai bine situațiile în care se află, aspiră mai mult la leadership și control asupra mediului înconjurător decât studenții din anul I.

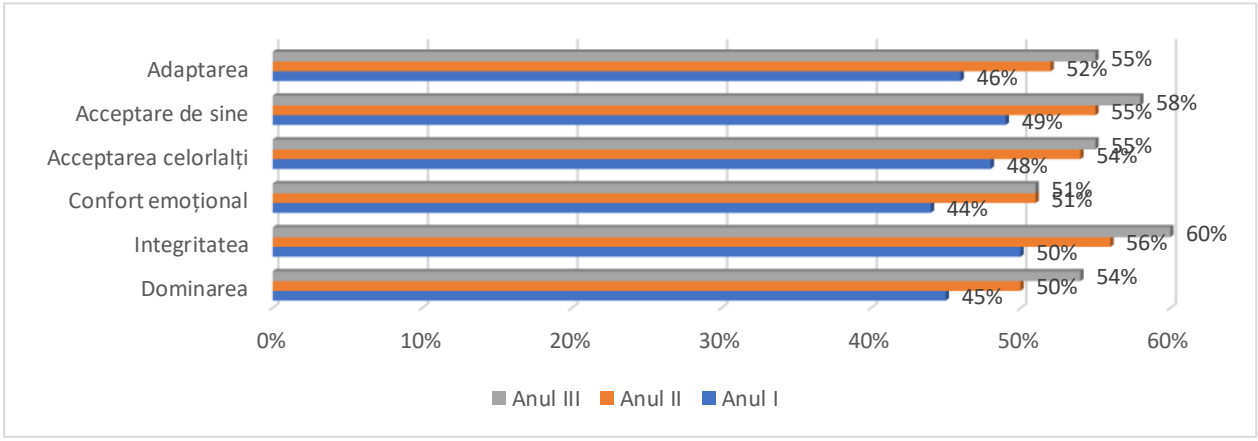


Fig. 3. Frecvențele cu privire la nivelurile criteriilor de adaptare

Rezultatele studiului privind starea subiectivă de bine a studenților din diferite ani de studiu sunt prezentate în figura 4.

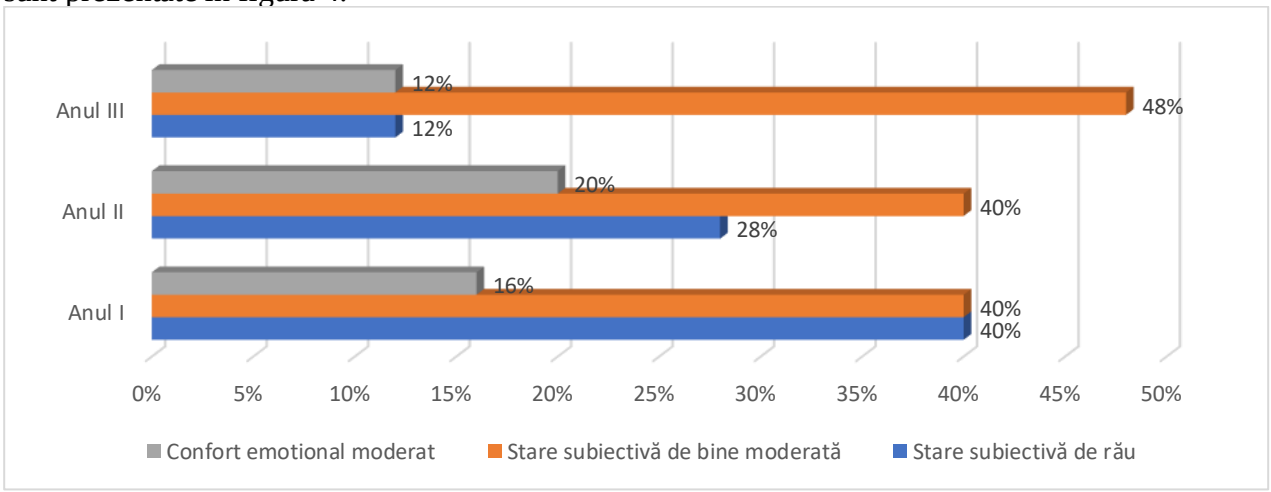


Fig. 4. Frecvențele cu privire la nivelurile stării subiective de bine

În general, studenții din toate cele trei cursuri prezintă un nivel mediu de stare subiectivă de bine. Acest lucru indică faptul că studenții se caracterizează printr-o bunăstare subiectivă moderată, fără

probleme grave, dar nici nu se poate vorbi de un confort emoțional deplin. Se observă diferențe semnificative în valorile medii ale indicatorului de bunăstare subiectivă între studenții din anii I și III, ceea ce indică o expresie mai pronunțată a bunăstării subiective la studenții din anul III.

Pentru a identifica corelația dintre reziliența și adaptarea socio-psihologică la studenții din diferiți ani de studiu, a fost utilizat coeficientul de corelație rangulă Spearman. Prelucrarea datelor a fost realizată cu ajutorul programului SPPS.

Analiza rezultatelor analizei de corelație a arătat că la studenții din anii I, II și III există o legătură directă puternică între reziliența și indicatorul integral al adaptării socio-psihologice (la $p < 0,01$). Astfel, cu cât rezistența la stres a studentului este mai mare, cu atât adaptarea socio-psihologică a acestuia este mai bună.

La studenții de la toate anii se observă, de asemenea, legături puternice (la $p < 0,01$) între rezistența la stres și toți indicatorii de adaptare socio-psihologică. Aceasta înseamnă că dorința de dominare, integralitatea, confortul emoțional, acceptarea celorlalți, adaptarea, acceptarea de sine sunt interconectate cu nivelul de reziliență.

Cu o rezistență ridicată în situații de stres, studentul nu pierde interacțiunea cu societatea, este gata să-și asume responsabilitatea și să conducă colectivul către obiectivul propus, să se adapteze rapid la mediul înconjurător în conformitate cu cerințele acestei societăți și cu propriile nevoi, motive și interese, reacționând în același timp calm la iritanții externi.

Pentru a determina diferențele în ceea ce privește rezistența și componentele adaptării socio-psihologice ale studenților din diferite cursuri, a fost efectuată o analiză statistică a datelor utilizând criteriul U Mann-Whitney.

În urma analizei comparative a grupului de băieți și celui de fete, au fost identificate următoarele diferențe semnificative din punct de vedere statistic.

Comparând indicatorul fiabil „Implicare" ($U = 305,000$; $p = 0,018$), s-a constatat că valorile din prima grupă de studenți – băieți, sunt mai mari (rangul mediu – 34,97) decât cele din a doua grupă de studenți – fete (rangul mediu – 25,39). Acest lucru indică faptul că băieții sunt mai convinși decât fetele că la baza implicării în ceea ce se întâmplă și a manifestării interesului personal față de problemele care apar stă obținerea plăcerii din propria activitate.

Comparând indicatorul fiabil „Disconfort emoțional" ($U = 347,500$; $p = 0,087$), s-a constatat că valorile din a doua grupă de studenți, fetele, sunt mai mari (rangul mediu – 34,09) decât în prima grupă de studenți, băieții (rangul mediu – 27,36). Acest lucru indică faptul că fetele prezintă un nivel mai ridicat de tensiune, neliniște și anxietate în situații de noi condiții sociale decât băieții.

La compararea indicatorului fiabil „Control extern" al metodei „Diagnosticul adaptării socio-psihologice" ($U = 343,500$; $p = 0,065$), s-a constatat că valorile din al doilea grup de studenți – fete, sunt mai mari (rangul mediu – 34,23) decât în primul grup de studenți – băieți (rangul mediu – 27,23). Acest lucru indică faptul că fetele sunt mai convinse decât băieții că totul depinde de circumstanțele existente și de influența externă și că ele însele nu pot decide și schimba nimic.

Astfel, în urma analizei comparative, s-a constatat că băieții sunt mai convinși decât fetele că implicarea în ceea ce se întâmplă și manifestarea interesului personal față de problemele apărute se bazează pe obținerea plăcerii din propria activitate. Fetele manifestă un nivel mai ridicat de tensiune, neliniște și anxietate în situații de noi condiții sociale, precum și o convingere mai puternică decât băieții că totul depinde de circumstanțele existente și că ele însele nu pot decide și schimba nimic.

Pentru a identifica cele mai semnificative corelații, s-a efectuat o analiză corelațională utilizând corelația Spearman. Ca urmare a analizei corelaționale a indicatorilor studenților din prima grupă – băieți, s-au identificat următoarele corelații.

Corelație pozitivă semnificativă între implicare și acceptarea de sine ($r = 0,503$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că la baza implicării în ceea ce se întâmplă, a manifestării interesului personal față de problemele care apar stă obținerea plăcerii din propria activitate, cu atât este mai mare evaluarea propriilor calități, abilități și aptitudini.

Corelație pozitivă semnificativă între control și adaptabilitate ($r = 0,467$; $p < 0,01$) și acceptarea celorlalți ($r = 0,501$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că numai participarea personală și

activitatea pot schimba problema apărută sau situația complexă, cu atât sunt mai mari capacitățile de adaptare ale tinerilor și acceptarea caracteristicilor psihologice și individuale ale celorlalți.

Corelație pozitivă semnificativă între asumarea riscului și adaptabilitate ($r = 0,467$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că implicarea personală în rezolvarea problemelor apărute contribuie la acumularea de experiență, cu atât sunt mai mari capacitățile de adaptare ale tinerilor, adică abilitatea de a se adapta rapid la noile condiții sociale.

Corelație pozitivă semnificativă între asumarea riscului și adaptabilitate ($r = 0,467$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că implicarea personală în rezolvarea problemelor apărute contribuie la acumularea de experiență, cu atât sunt mai mari capacitățile de adaptare ale tinerilor, adică abilitatea de a se adapta rapid la noile condiții sociale.

Corelație pozitivă semnificativă între reziliența și adaptabilitatea ($r = 0,495$; $p < 0,01$), reziliența și acceptarea de sine ($r = 0,561$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare dorința de a acționa activ în situații stresante, capacitatea de a face față singur unei situații dificile, cu atât sunt mai mari capacitățile de adaptare, cu atât este mai mare evaluarea propriilor calități, abilități și aptitudini.

Corelație pozitivă medie între implicare și acceptarea celorlalți ($r = 0,417$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că la baza implicării în ceea ce se întâmplă, a manifestării interesului personal față de problemele care apar stă obținerea plăcerii din propria activitate, cu atât este mai mare acceptarea trăsăturilor psihologice și individuale ale celorlalți.

Corelație pozitivă medie între control și acceptarea de sine ($r = 0,372$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că numai participarea personală și activitatea pot schimba problema apărută sau situația complexă, cu atât este mai mare aprecierea propriilor calități, abilități și competențe.

Corelație pozitivă medie între asumarea riscului și acceptarea de sine ($r = 0,435$; $p < 0,05$), asumarea riscului și acceptarea celorlalți ($r = 0,425$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că implicarea personală în rezolvarea problemelor apărute contribuie la acumularea de experiență, cu atât este mai mare aprecierea propriilor calități, abilități și aptitudini, cu atât este mai mare acceptarea trăsăturilor psihologice și individuale ale celorlalți.

Corelație pozitivă medie între reziliența psihologică și acceptarea celorlalți ($r = 0,447$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare dorința de a acționa activ în situații stresante și capacitatea de a face față singur unei situații dificile, cu atât este mai mare acceptarea trăsăturilor psihologice și individuale ale celorlalți.

Corelație negativă semnificativă între control și escapism ($r = - 0,505$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că numai implicarea personală și activitatea pot schimba problema apărută sau situația dificilă, cu atât este mai mică dorința de a fugi de problemele apărute.

Corelație negativă semnificativă între asumarea riscului și inadaptare ($r = - 0,583$; $p < 0,01$), neacceptarea de sine ($r = - 0,453$; $p < 0,01$), controlul extern ($r = - 0,526$; $p < 0,01$) și escapismul ($r = - 0,565$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că implicarea personală în rezolvarea problemelor apărute contribuie la acumularea de experiență, cu atât este mai mică tensiunea, agitația și anxietatea în situații de noi condiții sociale, cu atât mai scăzută este evaluarea negativă a propriilor calități, abilități, date externe, cu atât mai scăzută este convingerea că nu ești în stare să schimbi nimic, cu atât mai scăzută este dorința de a fugi de problemele apărute.

Corelație negativă semnificativă între reziliența și inadaptarea ($r = - 0,547$; $p < 0,01$), neacceptarea de sine ($r = - 0,506$; $p < 0,01$) și escapismul ($r = - 0,596$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare dorința de a acționa activ în situații stresante, capacitatea de a face față singur unei situații dificile, cu atât sunt mai scăzute tensiunea, agitația și anxietatea în situații de noi condiții sociale, cu atât este mai scăzută evaluarea negativă a propriilor calități, abilități, date externe, cu atât este mai scăzută dorința de a fugi de problemele apărute.

Corelație negativă medie între implicare și inadaptare ($r = - 0,408$; $p < 0,05$), neacceptarea de sine ($r = - 0,394$; $p < 0,05$), neacceptarea celorlalți ($r = - 0,373$; $p < 0,05$) și escapismul ($r = - 0,398$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că la baza implicării în ceea ce se întâmplă, a manifestării interesului personal față de problemele care apar stă obținerea plăcerii din propria activitate, cu atât sunt mai scăzute tensiunea, agitația și anxietatea în situația noilor condiții sociale, cu atât este mai scăzută evaluarea negativă a propriilor calități, abilități, date externe, cu atât este mai scăzută

percepția negativă a trăsăturilor psihologice și individuale ale celorlalți, cu atât mai mică este dorința de a fugi de problemele apărute.

Corelație negativă medie între control și inadaptare ($r = - 0,425$; $p < 0,05$), controlul și respingerea celorlalți ($r = - 0,385$; $p < 0,05$) și controlul extern ($r = - 0,401$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că numai participarea personală și activitatea pot schimba problema apărută sau situația complexă, cu atât sunt mai mici tensiunea, agitația și anxietatea în situația noilor condiții sociale, cu atât este mai scăzută percepția negativă a trăsăturilor psihologice și individuale ale celorlalți, cu atât este mai mică convingerea că nu poți schimba nimic într-o situație complexă.

Corelație negativă medie între acceptarea riscului și respingerea celorlalți ($r = - 0,412$; $p < 0,05$) și disconfortul emoțional ($r = - 0,361$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că implicarea personală în rezolvarea problemelor apărute contribuie la acumularea de experiență, cu atât este mai scăzută percepția negativă a trăsăturilor psihologice și individuale ale celorlalți și cu atât este mai scăzut disconfortul emoțional.

Corelație negativă medie între reziliența și respingerea celorlalți ($r = - 0,359$; $p < 0,05$) și controlul extern ($r = - 0,435$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare dorința de a acționa activ în situații stresante, capacitatea de a face față singur unei situații dificile, cu atât este mai scăzută percepția negativă asupra trăsăturilor psihologice și individuale ale celorlalți, cu atât este mai scăzută convingerea că nu poți schimba nimic.

Ca urmare a analizei corelaționale a indicatorilor studenților din a doua grupă – fete, au fost identificate următoarele legături:

Corelație pozitivă semnificativă între implicare și confort emoțional ($r = 0,515$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că la baza implicării în ceea ce se întâmplă, a manifestării interesului personal față de problemele care apar stă obținerea plăcerii din propria activitate, cu atât este mai mare confortul emoțional în situații de noi condiții sociale.

Corelație pozitivă semnificativă între control și adaptabilitate ($r = 0,537$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că numai participarea personală și activitatea pot schimba problema apărută sau situația complexă, cu atât sunt mai mari capacitățile de adaptare ale fetelor.

Corelație pozitivă semnificativă între rezistența la stres și confortul emoțional ($r = 0,575$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare dorința de a acționa activ în situații stresante, capacitatea de a face față singură unei situații dificile, cu atât este mai mare confortul emoțional în situații de noi condiții sociale.

Corelație pozitivă medie între implicare și adaptabilitate ($r = 0,456$; $p < 0,05$), implicare și acceptarea de sine ($r = 0,446$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că la baza implicării în ceea ce se întâmplă, a manifestării interesului personal față de problemele care apar stă obținerea plăcerii din propria activitate, cu atât sunt mai mari capacitățile de adaptare ale fetelor, cu atât este mai mare evaluarea propriilor calități, abilități și aptitudini.

Corelație pozitivă medie între control și confort emoțional ($r = 0,406$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că numai participarea personală și activitatea pot schimba problema apărută sau situația complexă, cu atât este mai mare confortul emoțional în situații de noi condiții sociale.

Corelație pozitivă medie între asumarea riscului și acceptarea de sine ($r = 0,437$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că implicarea personală în rezolvarea problemelor apărute contribuie la acumularea de experiență, cu atât este mai mare aprecierea propriilor calități, abilități și competențe.

Corelație pozitivă medie între reziliența și adaptabilitatea ($r = 0,386$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare dorința de a acționa activ în situații stresante, capacitatea de a face față singur unei situații dificile, cu atât sunt mai mari capacitățile de adaptare ale tinerilor, adică abilitatea de a se adapta rapid la noile condiții sociale.

Corelație negativă semnificativă între implicare și inadaptare ($r = - 0,545$; $p < 0,01$) și disconfort emoțional ($r = - 0,555$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că la baza implicării în ceea ce se întâmplă, a manifestării interesului personal față de problemele care apar stă obținerea plăcerii din propria activitate, cu atât sunt mai scăzute tensiunea, agitația și anxietatea în situația noilor condiții sociale, cu atât este mai scăzut disconfortul emoțional în noile condiții sociale.

Corelație negativă semnificativă între control și disconfortul emoțional ($r = - 0,488$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare convingerea că numai participarea personală și activitatea pot schimba problema apărută sau situația complexă, cu atât este mai mic disconfortul emoțional în noile condiții sociale.

Corelație negativă semnificativă între reziliența emoțională și disconfortul emoțional ($r = - 0,596$; $p < 0,01$) și controlul extern ($r = - 0,568$; $p < 0,01$): cu cât este mai mare dorința de a acționa activ în situații stresante, capacitatea de a face față singur unei situații dificile, cu atât este mai mic disconfortul emoțional în noile condiții sociale și în noua activitate, cu atât este mai mică convingerea că nu ești în stare să schimbi nimic.

Corelație negativă medie între implicare și neacceptarea de sine ($r = - 0,385$; $p < 0,05$) și controlul extern ($r = - 0,413$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că la baza implicării în ceea ce se întâmplă, a manifestării interesului personal față de problemele care apar stă obținerea plăcerii din propria activitate, cu atât este mai scăzută evaluarea negativă a propriilor calități, abilități, date externe, cu atât este mai scăzută convingerea fetelor că nu sunt în măsură să schimbe nimic.

Corelație negativă medie între control și inadaptare ($r = - 0,408$; $p < 0,05$), control și control extern ($r = - 0,462$; $p < 0,05$) și supunere ($r = - 0,448$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că numai participarea personală și activitatea pot schimba problema apărută sau situația complexă, cu atât sunt mai scăzute manifestările de anxietate, tensiune și agitație într-o situație socială nouă, cu atât este mai scăzută convingerea că nu poți schimba nimic, cu atât este mai scăzută dependența fetelor de opinia altora.

Corelație negativă medie între asumarea riscului și controlul extern ($r = - 0,402$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare convingerea că implicarea personală în rezolvarea problemelor apărute contribuie la acumularea de experiență, cu atât este mai mică convingerea fetelor că nu sunt în măsură să schimbe nimic.

Corelație negativă medie între reziliența și dezadaptarea ($r = - 0,408$; $p < 0,05$), reziliența și conștientizarea ($r = - 0,448$; $p < 0,05$): cu cât este mai mare dorința de a acționa activ în situații stresante, capacitatea de a face față singură unei situații dificile, cu atât sunt mai reduse manifestările de anxietate, tensiune și agitație într-o situație socială nouă, cu atât este mai redusă dependența de opinia altora.

Concluzii

Am constatat că există diferențe semnificative din punct de vedere statistic numai între indicatorii de reziliență ai studenților din anii I și III, aceștia din urmă având un nivel de reziliență mai ridicat. În ceea ce privește indicatorii de implicare, control, asumare a riscului și indicatorul general de reziliență, nu s-au identificat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între studenții din anul I și cei din anul II. Diferențe semnificative se observă în indicatorii de control între studenții din anul I și cei din anul III, precum și în indicatorul general de reziliență între studenții din anul I și cei din anul III.

Aceasta înseamnă că studenții din anul III au capacitatea de a împiedica apariția tensiunii interne în situații stresante, de a face față în mod productiv, fără tensiune internă puternică, situațiilor stresante care apar și de a le percepe ca fiind mai puțin semnificative. De asemenea, aceștia au mai multe cunoștințe și abilități decât studenții din anii I și II în ceea ce privește rezolvarea conflictelor, creșterea rezistenței la stres și capacitatea de a-și păstra calmul în situații de urgență.

În urma analizei diferențelor dintre indicatorii de adaptare socio-psihologică la studenții din anul I și II, au fost identificate diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește indicatorul „adaptare”. Nivelul de adaptare este mai ridicat la studenții din anul II decât la cei din anul I. Acest lucru poate fi legat de faptul că aceștia au nevoie de destul de mult timp pentru a se adapta la noua comunitate. Nu există diferențe semnificative între studenții din anul II și cei din anul III în ceea ce privește indicatorii de adaptare socio-psihologică. De asemenea, s-a constatat că există diferențe între studenții din anul I și cei din anul III în ceea ce privește toate componentele adaptării socio-psihologice. Cele mai semnificative diferențe au fost identificate în indicatori precum adaptarea, percepția de sine și confortul emoțional.

Rezultatele analizei statistice a comparației intensității bunăstării subiective a studenților din diferite ani de studiu arată că există diferențe semnificative între studenții din anul I și cei din anul II,

precum și între studenții din anul I și cei din anul III. Astfel, intensitatea bunăstării subiective este mai mare la studenții din anul 4, în comparație cu rezultatele studenților din anul I și II.

Pe baza rezultatelor cercetării, se poate concluziona că ipoteza conform căreia rezistența la stres este un factor de adaptare socio-psihologică a studenților, deoarece există o legătură între rezistența la stres și adaptarea socio-psihologică, specifică diferitelor cursuri de studiu, a fost confirmată.

Dezvoltarea rezilienței este un aspect important în adaptarea studenților de la diferite cursuri. Învățarea abilităților de gestionare a emoțiilor, de rezolvare a problemelor și de atingere a obiectivelor poate ajuta studenții să depășească mai ușor dificultățile și să se adapteze cu succes la mediul de învățare. Dezvoltarea rezilienței la studenții de la toate cursurile trebuie să fie una dintre prioritățile învățământului superior. Datele obținute pot fi utilizate pentru optimizarea procesului educațional la diferite cursuri de învățământ.

Analiza corelațională a indicatorilor atât pentru grupul de băieți, cât și pentru grupul de fete, s-a constatat că cu cât nivelul de reziliență și componentele sale (implicare, control și asumarea riscului) sunt mai ridicate, cu atât nivelul de adaptare socio-psihologică a studenților este mai ridicat. De asemenea, s-a constatat că cu cât sunt mai pronunțate manifestările de inadaptare și disconfort, cu atât este mai scăzut nivelul de reziliență.

În indicatorii grupului de băieți și fete s-au identificat, de asemenea, diferențe în corelații. Astfel, la analiza indicatorilor grupului de băieți s-au identificat corelații negative între escapism și componentele rezilienței, adică cu cât este mai mare dorința de a evita rezolvarea problemelor apărute și a situațiilor dificile, cu atât este mai scăzut nivelul de reziliență.

Analizând indicatorii grupului de fete, s-au identificat corelații negative între dependență și reziliență și control, adică cu cât este mai mare dependența de opinia altora, cu atât este mai scăzut nivelul de reziliență și dorința de a controla situația apărută.

Sintetizarea rezultatelor cercetării a permis identificarea direcțiilor de activitate orientate spre dezvoltarea rezilienței studenților.

1. Dezvoltarea abilităților de a face față situațiilor dificile din viață și de a depăși obstacolele.
2. Dezvoltarea abilităților de rezolvare constructivă a situațiilor dificile.
3. Menținerea echilibrului emoțional și a sănătății psihologice a tinerilor.
4. Formarea abilităților de adaptare la tineri.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Aleksandrova, L. A.** (2017). Psychological resilience as a factor of successful professional activity. *Psikhologicheskii Zhurnal, 38*(4), 56–67.
2. **Badanina, L. P.** (2015). Psychological resilience as a factor of professional adaptation of young specialists. *Izvestiya of the Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy, 15*(1), 71–76.
3. **Bogomaz, S. A.** (2014). Resilience and life-purpose orientations of personality. *Siberian Journal of Psychology, 53*, 23–35.
4. **Igoshina, L. N.** (2016). Psychological mechanisms of resilience in adolescence. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2*(2), 125–130.
5. **Konyagina, L. N., & Gribkova, O. V.** (2019). Socio-psychological determinants of resilience in university students. *Siberian Journal of Psychology, 72*, 89–101.
6. **Kozhemyako, K. O., & Sharova, A. A.** (2020). Development of resilience as a resource for coping with stress in youth. *Psikhologiya i Psikhotekhnika, 3*, 53–60.
7. **Lazarus, R. S.** (1966). *Psychological stress and the coping process.* New York, NY: McGraw-Hill.
8. **Leontiev, D. A.** (2015). *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: Structure and diagnostics].* Moscow: Smysl.
9. **Leontiev, D. A., & Rasskazova, E. I.** (2006). *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO): rukovodstvo po ispolzovaniyu [Meaning-in-life orientations test: User's manual].* Moscow: Smysl.
10. **Lisovskii, P. A., & Akhunova, I. G.** (2018). Features of personal resilience in students of pedagogical specialties. *Vestnik Mininskogo Universiteta, 26*(4), 42–48.
11. **Luthar, S. S.** (1996, August). *Resilience: A construct of value.* Paper presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Canada, 201–206.
12. **Tatianchenko, N. P.** (2013). Features of resilience in adolescents with different levels of social adaptation. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta im. N. A. Nekrasova, 19*(2), 85–89.

THE CATEGORICAL STATUS OF INTEGRATIVE SCHOOL LEARNING

Dumitru Ciprian Sgaibă
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article aims to analyze the categorical status of integrative school learning, highlighting its importance within modern education. It explores the distinction between "integrated learning" and "integrative learning," arguing that the latter more accurately reflects the processual and dynamic nature of learning. The paper also presents the benefits of integrative learning, such as the development of critical thinking, the applicability of knowledge in real-life contexts, and the connection between disciplines. Furthermore, it discusses the impact of liberal education on shaping an individual capable of making connections across various fields, making informed decisions, and adapting to a continuously changing society. Through an interdisciplinary approach, integrative learning is viewed as a response to the fragmentation of knowledge and as a means to prepare students more effectively for the challenges of the modern world.*

Keywords*: integrative learning, interdisciplinarity, liberal education, critical thinking, practical applicability.*

- ***Învățarea integrativă – o actualizare a educației liberale***

În rezonanță cu tradiția clasică de educare a „întregii" persoane, educația liberală a încurajat din punct de vedere istoric lărgirea perspectivei, capacitatea de a vedea conexiuni și, prin urmare, capacitatea de a lua decizii și judecăți fundamentale. Din acest punct de vedere, activitatea de integrare a fost creditată contracarând forțele care îngustează perspectiva, eliberând elevii de constrângerile sociale și pregătindu-i pentru participarea responsabilă la viața civică. Promisiunea că „învățarea integrativă " conduce la eliberarea personală și socială inspiră și provoacă învățământul până în prezent. Indiferent dacă este concentrată pe descoperire și creativitate, integrarea și interpretarea cunoștințelor din diferite discipline, aplicarea cunoștințelor prin angajamente în lumea reală – toate aceste activități necesită luarea în considerare a diferitelor dimensiuni implicate. Cunoaștem că educația liberală a fost concepută ca o filosofie a educației care oferă elevilor cunoștințe largi, formează abilități transferabile și un simț mai puternic al valorilor, eticii și angajamentului civic, punându-i în situația întâlnirii provocatoare cu probleme importante.

Aici trebuie să menționăm că, luând la bază sensurile lexicale și gramaticale ale cuvintelor „integrat" și „integrativ", spre deosebire de L.Ciolan, care folosește drept titlu de carte noțiunea „*învățare integrată*", înțelegând astfel învățarea „dincolo de discipline" [18, p. 9], noi aderăm la ideea de *învățare integrativă,* după modelul lui I. Dafinoiu al „psihoterapiei integrative".Aserțiunea nostară se bazează pe faptul că participiul indică o acțiune concepută ca o stare, o *însușire statică* a obiectului, *integrat* în sintagma „învățare integrată" având sensul de „care este închis într-un tot întreg". În sintagma „învățare integrativă" are sensul de „care face ceva întreg, deplin" și, prin urmare, este, în opinia noastră, mai adecvată procesualității învățării – învățare care face cunoașterea deplină.

Învățarea integrată este o abordare care echipează elevii cu abilități multidisciplinare și îi pregătește pentru a naviga și a reuși în economia globală de astăzi, aflată în schimbare rapidă. Pe măsură ce angajatorii caută din ce în ce mai mult persoane calificate în mai multe discipline, capacitatea de a gândi critic, de a se adapta, de a colabora și de a inova a devenit una foarte importantă.

Mulți cercetători au scris despre izolarea și pierderea comunității în instituțiile de învățământ și despre pierderea pasiunii create de înstrăinarea învățării de scopurile muncii ca atare. Unii cred că acesta este prețul plătit pentru o viață liberă și autonomă. Alții cred că acesta este prețul plătit pentru confortul material și progresul tehnologic. Cu toate acestea, mulți resping inevitabilitatea fragmentării cunoștințelor, deshidratarea spiritului și corupția ecosistemelor globale. În diverse moduri, autorii vorbesc despre o dorință pentru o lume diferită – pentru un mod diferit de a învăța și de a fi, care se

bazează pe *întregul spectru* al potențialului uman și al inteligențelor cognitive, estetice, emoționale, spirituale și kinestezice, pentru a crea o inteligență mai „înțeleaptă".

În timp ce discuțiile științifice concentrate pe scopul educației vin și trec în cicluri și reforme, calități precum dragostea, empatia, înțelepciunea, intimitatea cu viața, conștientizarea, aprecierea, reverența și apariția integrității umane nu sunt adesea luate în considerare în eforturile de reformă educațională și de schimbare organizațională. Astfel se creează spațiul pentru a reflecta dacă lumea pe care o creăm este cea în care vrem să trăim și cea pe care dorim să o transmitem generațiilor care urmează.

Explorând tema angajării holistice în viață, în educație și în profesii, autorii respectivi oferă o înțelegere diferită a termenului „integrativ". Ei sugerează că prin cultivarea unor modalități de înțelegere care încorporează plasarea dincolo de cunoașterea intelectuală, putem simți în interiorul nostru, în baza învățării integrate, preocuparea pentru organismele vii din această lume. În opinia lui J.Barber, de exemplu, învățarea integrativă presupune abilitatea demonstrată de a se ***conecta, aplica și/sau sintetiza*** informația în mod coerent din contexte și perspective disparate și folosirea acestor noi perspective în mai multe contexte. Conectarea poate fi prezentată prin sarcini de tipul: găsiți un fir comun între concepte sau experiențe care rămân distincte; identificând elemente sau caracteristici similare; aplicarea presupune că o idee sau abilitate învățată într-un context este folosită într-un context diferit; sinteza reflectă faptul că două sau mai multe idei sau abilități sunt reunite pentru a crea un nou întreg; combinarea cunoștințelor pentru a îmbunătăți înțelegerea și a genera obținerea de noi perspective [2, p.593].

O astfel de orientare este în concordanță cu gândirea recentă, care identifică teme cheie în reinventarea educației liberale astăzi – teme care, luate împreună, definesc luarea formelor „vechi" printr-o varietate de inițiative la nivel de sistem. Acestea se concentrează pe „investigare și judecată intelectuală", o preocupare reînnoită pentru responsabilitatea socială și angajamentul civic și un nou interes pentru „învățarea integrativă". Într-adevăr, ei sugerează că învățarea integrativă poate într-o zi „să-și ia dreptul plasării în prim plan ca semn distinctiv al educației școlare de calitate" [7, p.4].
Integrarea se consideră una din caracteristicile de bază ale globalizării [22, p. 264]. În sens clasic, prin integrare se înțelege îmbinarea într-un tot întreg a unor părți, în același rând și diferite, un proces sau acțiune care are drept rezultat totalitatea, unirea, legătura, refacerea unității și, de asemenea, procesul de acomodare reciprocă și de lărgire a colaborării. Integrarea este un proces *de dezvoltare* care constă în unirea a două sau mai multor părți, entități într-un *sistem* organizațional existent sau nou creat, adâncirea interacțiunilor între ele și consolidarea resurselor și eforturilor în realizarea unor scopuri. În filosofie „ideea integrală" apare la Platon ca realizarea multora în unul.

Pentru a reuși o prefigurare a statutului categorial al învățării integrative, am considerat necesar să discutăm în jurul abordărilor, formelor integrării și al sistemului, ca corolar al integrării.

Integrarea se tratează atât *ontologic,* ca starea de legătură, de totalitate a unor părți și funcții apare, diferențiate, cât și *procesual,* latura procesului de dezvoltare care duce la unitatea unor părți și elemente care existau anterior separat. Ca rezultat al acestor procese apare un sistem nou, iar în limitele sismului preexistent ele generează ridicarea nivelului de organizare și totalitate. În acest caz, elementele integrare *nu sunt doar o simplă sumă,* deoarece integrarea reprezintă o convergență, combinare, amestecare, sinteză, și, în ultimă instanță, emergența sistemului [23, p.76].

Integrarea este un concept din teoria sistemelor, adică starea de conectare a părților individuale diferențiate într-un întreg, precum și procesul care duce la o astfel de stare. Există următoarele forme de integrare: *(a) verticală, (b) orizontală și (c) conglomerată*. *Integrarea verticală* este fuziunea a două sau mai multor entități necesare producerii unui anumit tip de rezultat. Toate procesele acționale sunt combinate și se succed. *Integrarea orizontală* este fuziunea angajată în stimularea unor rezultate similare. Aceste tipuri de asociații orizontale sunt, de asemenea, benefice din punct de vedere social. *Integrarea conglomeratelor* este unificarea diferitelor linii de acțiune într-o singură structură. De exemplu, atunci când producătorii de sucuri și lactate fuzionează într-o singură companie. Fuziunile conglomerate sunt similare cu cele orizontale, deoarece în ambele cazuri producția de produse finite este combinată, dar aici tipurile de produse nu sunt legate între ele.

Pe cale de consecință, căutarea întregului – în cunoaștere, în ființă și în acțiune – este o căutare care a fost unită pe mai multe dimensiuni. Apelul la totalitate este reflectat în ideile despre viitorul educației de la un grup de studiu multinațional al Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Cultură și Știință (UNESCO). Accentul pe educația occidentală și, prin urmare, pe viața și munca în societatea occidentală, s-a pus pe primele două componente: a învăța să cunoaștem și a învăța să facem. Aceste dimensiuni sunt importante, dar nu ar trebui să vină în detrimentul sau neglijarea învățării să trăim împreună sau a învățării să fim. Luate împreună, toate cele patru componente creează totalitatea, un fel de învățare integrativă, mai ales necesară în lumina problemelor create de succesul raționalității noastre.

- ***Sistemul și integrarea***

Dacă privim învățarea integrativă ca un sistem, atunci devine clar că în dezvoltarea lui, ca în oricare alt sistem, un rol important revine integrării și diferențierii. Un sistem este un complex de elemente în interacţiune. El constituie o unitate relativ delimitată faţă de mediu, delimitarea fiind evidenţiată de structura şi de conexiunile interne. Comportarea unui sistem nu depinde numai de proprietăţile elementelor componente, ci, mai ales, de interacţiunile dintre elementele sale [21, p.7].

Dacă mergem mai departe, remarcăm că, în calitate de disciplină filosofică, teoria sistemelor face parte, așa cum s-a menționat, din filosofia științelor. Problemele sale specifice sunt de natură ontologico-gnoseologică, în măsura în care este o teorie a *sistemelor substanţiale*, și de natură metodologică, în măsura în care este o teorie a *sistemelor teoretice*. Sistemul, în teoria generală a sistemelor substanțiale, după cum remarcă și P. Delattre, trebuie gândit neapărat în legătură cu noțiunile de *structură, funcție și evoluție*. Elementele unui sistem substanțial sunt, la rândul lor, sisteme, de a căror structură se face abstracție, ele pot fi alese, ce-i drept, arbitrar, dar numai dintre elementele reale ale unui întreg substanțial. Semnificația *ontologică* a sistemului rezidă în aceea că precizează structura complexă a substanței. *Gnoseologic*, sistemul reprezintă un mijloc de investigație a unei porțiuni, decupată oarecum arbitrar din cadrul substanței, dar la o asemenea profunzime încât investigația acelei porțiuni este valabilă pentru orice altă porțiune de același gen.

O altă noțiune fundamentală pentru orice sistem substanțial este aceea de *interacțiune a elementelor,* care sunt concepute întotdeauna în mișcare. Interacțiunea elementelor determină caracteristicile cantitative și calitative ale acestora, cât și ale sistemului în ansamblul său față de alte sisteme. Din punct de vedere gnoseologic poate fi remarcat faptul că la acest nivel elementele sunt caracterizate mai mult prin comportamentul lor decât prin ele însele.

Se înțelege că interacțiunea elementelor din întregul substanțial, interacțiunea lor reală, este altceva decât interacțiunea în sistemul considerat. Structura unui sistem este determinată de interacțiunile luate în considerație și nu coincide cu structura reală, pe care o aproximează sau o scindează în funcție de obiectivele sistemului. Structura ar putea fi definită drept dispunerea elementelor în cadrul unui sistem ales drept model aproximativ al unui întreg substanțial.

Permanenta interacțiune a elementelor face imposibilă surprinderea structurii reale, care este dinamică. Funcția unui element este acțiunea pe care o poate exercita asupra celorlalte. Este de asemenea evident că funcția unui element din cadrul unui sistem reprezintă doar o parte dintre acțiunile reale pe care le exercită elementul în cadrul întregului substanțial. Interacțiunea elementelor, schimbarea funcției lor și a structurii determină transformarea sistemului [Apud 1].

Așadar, integrarea acționează ca o *formațiune sistemică* care combină: un tot integrator, care este o sinteză a componentelor procedurale și rezultate ale integrării; un stimulent de integrare; un proces de integrare; un mediu de integrare; o integrare-rezultat, reflectând momentul înregistrării obținerii unui anumit „produs” integral în timpul implementării procesului de integrare.

Pe baza metodei „perechilor dialectice”, putem distinge următoarele *caracteristici ale întregului* integrat: 1) universalitatea și polimorfismul integrării; 2) interdependenţa proceselor de integrare şi dezintegrare; 3) unitatea organică a întregului și a părților sale; 4) legătură inextricabilă între proces și rezultat[24, p.184].

- ***Raporturi ale învățării integrative***

Învățarea integrativă nu doar că se întâmplă, deși poate veni mai ușor pentru unii decât pentru alții. Fie că se vorbește despre realizarea de conexiuni în cadrul unui domeniu, între domenii, între curriculum și co-curriculum sau între cunoștințe și practică academice, învățarea integrativă necesită multă muncă. Desigur, elevii joacă un rol important în realizarea acestui lucru, dar succesul lor depinde în mare măsură de angajamentul și creativitatea tuturor celor implicați [7, p.5].

În felul acesta, valoarea învățării integrative constă în aceea că cunoștințele dintr-o disciplină se împletesc organic cu cunoștințele din altă disciplină, generând o structură informativă nouă de categorii, noțiuni, concepții, legi etc. [23,p.79].

Învățarea integrativă se bazează pe câteva concepte cheie care îi modelează implementarea și eficacitatea:

- *Abordare interdisciplinară*: Învățarea integrativă implică integrarea mai multor discipline sau domenii într-o experiență de învățare coerentă. Această abordare îi ajută pe elevi să vadă conexiunile dintre diferitele materii și să înțeleagă modul în care relaționează între ele în lumea reală.
- *Relevanță pentru lumea reală*: Învățarea integrativă pune accent pe aplicarea cunoștințelor și abilităților la probleme și situații din lumea reală. Conectând învățarea la clasă cu experiențele practice, elevii pot vedea relevanța educației lor și pot dezvolta o înțelegere mai profundă a lumii din jurul lor.
- *Învățare bazată pe proiecte*: Învățarea integrativă implică adesea activități bazate pe proiecte în care elevii lucrează la proiecte complexe, deschise, care necesită folosirea unei varietăți de abilități și cunoștințe din diferite discipline. Această abordare promovează colaborarea, gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor.
- *Învățare experiențială*: Învățarea integrativă încurajează oportunități practice de învățare experiențială, care permit elevilor să-și aplice cunoștințele în contexte autentice. Acestea pot include excursii pe teren, stagii, simulări și alte experiențe captivante care îmbunătățesc rezultatele învățării.
- *Abordare centrată pe elev*: Învățarea integrativă plasează elevul în centrul procesului de învățare, permițându-i să-și asume educația și să-și urmărească interesele și pasiunile. Profesorii acționează ca facilitatori și ghizi, sprijinind elevii în călătoria lor de învățare.

Beneficiile învățării integrative

Învățarea integrativă oferă o gamă largă de beneficii pentru elevi, profesori și școli:

- *Înțelegere îmbunătățită*: prin conectarea diferitelor subiecte și concepte, învățarea integrativă îi ajută pe elevi să dezvolte o înțelegere mai profundă și mai cuprinzătoare a materialului. Ei pot vedea cum cunoștințele dintr-o zonă pot fi aplicate în alta, ceea ce duce la rezultate mai bogate ale învățării. Prin combinarea subiectelor, elevii pot înțelege conținutul mai profund și îl pot păstra pentru perioade lungi de timp. Ei sunt capabili să identifice legăturile dintre subiecte și modul în care acestea sunt conectate, ceea ce duce la o înțelegere mai largă.
- *Gândire critică îmbunătățită*: Învățarea integrativă promovează abilitățile de gândire critică, provocându-i pe elevi să facă conexiuni între diferite idei și să analizeze probleme complexe din mai multe perspective. Acest lucru îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile analitice și de rezolvare a problemelor.
- *Implicare sporită*: integrarea diferitelor subiecte și experiențe din lumea reală poate face învățarea mai captivantă și mai relevantă pentru elevi. Conectând învățarea la clasă cu interesele și experiențele lor, elevii sunt mai susceptibili de a fi motivați în educația lor. Învățarea integrativă poate spori implicarea elevilor, oferind o experiență educațională mai interconectată și mai pertinentă. Atunci când sunt integrate diferite subiecte, elevii pot observa conexiunile dintre acestea și aplicarea lor în scenarii din viața reală, sporind atractivitatea și implicarea materialului.
- *Colaborare îmbunătățită*: Învățarea integrativă implică adesea proiecte de colaborare care necesită ca elevii să lucreze împreună pentru a atinge obiective comune. Acest lucru

promovează munca în echipă, comunicarea și abilitățile interpersonale, care sunt esențiale pentru succesul în forța de muncă din secolul XXI.

- *Motivație îmbunătățită*: Integrarea subiectelor și iluistrarea elevilor cum pot fi aplicate în viața reală poate crește motivația și investiția în material, conducând la performanțe și rezultate mai bune.
- *Simț mai mare de comunitate*: Lucrul împreună la proiecte sau sarcini poate întări relațiile dintre elevi și poate crea un mediu de învățare pozitiv și favorabil.
- *Dezvoltarea competențelor transferabile*: Învățarea integrativă poate ajuta elevii să cultive gândirea critică, rezolvarea problemelor, colaborarea și alte abilități transferabile care sunt benefice în diferite cariere și domenii de studiu.
- *Creativitate sporită*: Învățarea integrativă poate promova gândirea creativă și poate stimula idei noi, ajutând elevii să devină mai inovatori și să gândească dincolo de limitele convenționale.
- *O mai mare înțelegere culturală*: Explorând simultan diverse subiecte, elevii pot obține perspective asupra diverselor culturi, tradiții, valori și practici, promovând o conștientizare culturală îmbunătățită și o perspectivă mai largă.
- *Pregătire mai bună pentru lumea reală*: Învățarea integrativă oferă o educație mai relevantă și mai practică, pregătind elevii pentru forța de muncă și viitoarele lor cariere. Atunci când elevii studiază diferite materii în același timp, pot înțelege cum pot fi utilizate în situații reale, ceea ce îi ajută să se pregătească mai bine pentru și să aibă mai mult succes în viață.
- *O mai bună gestionare a timpului*: Integrarea mai multor subiecte într-o lecție poate îmbunătăți gestionarea timpului, permițând elevilor să se concentreze pe un subiect pentru o perioadă lungă de timp și să rămână mai productivi.
- *Pregătirea pentru viitor*: prin accentuarea aptitudinilor interdisciplinare și a aplicațiilor din lumea reală, învățarea integrativă pregătește elevii pentru provocările și oportunitățile viitorului. Îi echipează cu abilitățile, cunoștințele și mentalitatea necesare pentru a prospera într-o lume în schimbare rapidă.

Într-un cadru de învățare coeziv, elevii își dezvoltă abilități în diverse domenii, înțelegând relațiile care ilustrează complexitățile din lumea reală. Această abordare conectează idei din diverse discipline, promovând creativitatea și flexibilitatea, pe măsură ce elevii își folosesc înțelegerea pentru a trece noi obstacole.

Așadar, învățarea integrativă echipează elevii cu diverse abilități necesare pentru lumea interconectată în care trăim astăzi. Hrănind creativitatea, flexibilitatea și gândirea analitică, această abordare pregătește elevii pentru provocări practice. Învățarea integrativă încurajează incluziunea, integrează diverse stiluri de învățare și dezvoltă abilități transferabile pentru a crește implicarea și entuziasmul elevilor. Abordarea integrată promovează munca în echipă, construiește conștientizarea culturală și îi ajută pe elevi să aplice cunoștințele în mod eficient, creând în cele din urmă o bază solidă pentru succesul academic.

- ***Aspecte metodologice***

Profesorii proiectează noi oportunități pentru a ajuta elevii să pună piesele împreună. Aceste inovații și experimente au scopul de a ajuta elevii să-și conecteze învățarea la domenii diverse și, de asemenea, să integreze activitatea de la clasă cu experiențe în contexte mult mai mari de comunitate. În acest context, a fost organizat, la nivel de clasa a IV-a o secvență experimentală de realizare a învățării integrative în baza temei *„Alimentele sănătoase – o abordare interdisciplinară. Discipline implicate: Ştiinţe ale naturii, Educație civică, Matematică, Educație fizică*

Obiectivele activității:

- Elevii vor înțelege importanța alimentației sănătoase și efectele acesteia asupra organismului.
- Vor învăța să clasifice alimentele în funcție de beneficiile lor și de grupele alimentare.
- Vor aplica noțiuni matematice pentru a calcula aportul caloric și necesarul zilnic de energie.
- Vor experimenta activități fizice pentru a corela alimentația cu un stil de viață sănătos.

Etapele activității:

1. Discuție introductivă (15 min)
    - Profesorul prezintă un set de imagini cu diferite alimente și îi provoacă pe elevi să le clasifice în sănătoase și mai puțin sănătoase.
    - Se discută despre efectele alimentației asupra corpului și despre rolul vitaminelor și mineralelor.
2. Clasificarea alimentelor (20 min)
    - Elevii sunt împărțiți în echipe și primesc cartonașe cu imagini ale unor alimente.
    - Fiecare echipă trebuie să grupeze alimentele în funcție de categoria lor: fructe și legume, cereale, proteine, lactate, grăsimi și dulciuri.
    - Fiecare echipă prezintă o scurtă explicație despre rolul alimentelor din fiecare grupă.
3. Matematica alimentației (20 min)
    - Elevii vor învăța cum se calculează aportul caloric al unor mese zilnice.
    - Pe baza unor tabele cu valoarea energetică a unor alimente comune, vor calcula câte calorii conține un mic dejun echilibrat.
    - Se va discuta despre echilibrul dintre aportul caloric și consumul de energie prin activitate fizică.
4. Activitate practică – „Meniul sănătos” (25 min)
    - Elevii vor avea sarcina de a crea un meniu echilibrat pentru o zi, folosind cunoștințele dobândite.
    - Vor desena farfurii echilibrate pentru fiecare masă și le vor prezenta în fața clasei.
    - Profesorul va corecta și va oferi feedback pe baza principiilor unei alimentații sănătoase.
5. Joc sportiv – „Arde caloriile!” (20 min)
    - Elevii vor participa la un joc de mișcare în care trebuie să „consume” caloriile dintr-o masă.
    - Profesorul va atribui fiecărei echipe un număr de calorii pe care trebuie să le „ardă” prin exerciții fizice (alergare, sărituri, genuflexiuni).
    - Activitatea îi ajută pe elevi să înțeleagă legătura dintre alimentație și sănătate.
6. Concluzii și reflecție (10 min)
    - Elevii vor răspunde la întrebarea: „Ce schimbări ai putea face în alimentația ta pentru un stil de viață mai sănătos?”
    - Se va realiza un afiș colectiv cu regulile unei alimentații echilibrate, pe care elevii îl vor afișa în clasă.

Trebuie să menționăm, de rând cu J. Leonard, că elevii care fac studii integrative demonstrează rezultate importante ale învățării, inclusiv capacitatea de a aplica noua învățare în viața lor zilnică. Aceste abilități intelectuale sunt în concordanță cu o complexitate cognitivă în care cunoașterea este una construită [11, p.69].

Un elev cu competențe *integrativ-holistice* are o gândire integrativă, unii indicatori ai acesteia fiind următorii: *sinteticitatea* - capacitatea de a combina date de diferite calități pentru a obține un întreg care are calităţi ce nu sunt caracteristice acestor date; *alternativitate* - capacitatea, în primul rând, de a căuta și de a găsi mijloace și căi de ieșire non-standard dintr-o situație care pare să aibă o singură linie de rezolvare; în al doilea rând, la alegerea celui mai optim mijloc dintre multele căi disponibile de ieșire din situație; *antinomie* - capacitatea de a înțelege lumea ca un sistem cu moduri de a fi opuse și care se exclud reciproc - întâmplare și necesitate, ordine și haos, activitate și repaos etc.; *flexibilitate* - capacitatea de a răspunde rapid, într-o situație în schimbare, la ajustări și, dacă este necesar, restructurare radicală a propriilor idei despre fenomene, procese, evenimente în curs; 10) *criticitate* - capacitatea de a rezista ideilor standard general acceptate, sub rezerva propunerii alternative pozitive; *metodologice* - capacitatea de a interpreta idei, evenimente, fenomene etc. în termeni de valoare, precum și de a găsi mijloace adecvate de cunoaștere a realității; *holografică* - capacitatea de a avea o viziune panoramică multidimensională a lumii; *predictivă* - capacitatea de previziune și prognoză [Apud 24, p.248]

Concluzii

1. Perspective educaționale: Învățarea integrativă este o abordare necesară în educația modernă, oferind elevilor posibilitatea de a depăși fragmentarea cunoștințelor și de a dobândi o perspectivă unitară asupra realității. Prin această metodă, elevii dezvoltă competențe esențiale precum gândirea critică, creativitatea și capacitatea de a face conexiuni între diferite discipline.
2. Perspective cognitive: Procesul de învățare devine mai profund și mai eficient atunci când elevii sunt implicați activ, aplicând cunoștințele în contexte reale. Studiile arată că integrarea diferitelor domenii de cunoaștere conduce la o mai bună reținere a informațiilor și la formarea unor structuri cognitive complexe, care favorizează transferul de cunoștințe.
3. Perspective motivaționale: Elevii care participă la activități integrative manifestă un interes crescut pentru învățare, datorită caracterului practic și interactiv al acestui tip de educație. Emoțiile și implicarea personală joacă un rol esențial în succesul învățării, determinând o creștere a motivației și a angajamentului față de procesul educațional.
4. Perspective sistemice: Învățarea integrativă nu presupune doar combinarea unor concepte din diverse discipline, ci și crearea unor noi structuri de cunoaștere, printr-un proces emergent. Din perspectiva teoriei sistemelor, integrarea nu înseamnă doar suma unor elemente separate, ci apariția unor înțelegeri mai profunde și mai complexe, care depășesc simpla acumulare de informații.
5. Perspective practice și sociale: Prin aplicarea unei abordări integrative, elevii devin mai bine pregătiți pentru provocările lumii moderne, dezvoltând competențe esențiale precum colaborarea, adaptabilitatea și soluționarea creativă a problemelor. Educația bazată pe integrare favorizează și o mai bună conștientizare socială, pregătind elevii pentru implicarea activă în comunitate și pentru luarea unor decizii informate.
6. Perspective curriculare: Sistemul educațional ar trebui să prioritizeze implementarea învățării integrative, promovând metode didactice care pun accent pe conexiunile dintre discipline. Reformele educaționale ar trebui să includă dezvoltarea unor programe interdisciplinare, care să încurajeze aplicabilitatea cunoștințelor și să stimuleze o învățare activă și reflexivă.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Awbrey, S.M, Dana, D., Miller, V.W., Robinson, P., Ryan, M.M., Scott, D.K.** (ed.). Integrative Learning and Action: A Call to Wholeness (Studies in Education and Spirituality). New York: Peter Lang Publ., 2006. 221 p. ISBN 978-08204575-05.
2. **Barber, J. P.** Integration of Learning: A Grounded Theory Analysis of College Students' Learning. În: American Educational Research Journal, 2012, vol.49, nr.3, pp.590–617.ISSN 0002-8312.
3. **Barber, J. P**. Facilitating the integration of learning: Five research-based practices to help college students connect learning across disciplines and lived experience. New-York: Routledge, 2020. 190 p. ISBN 978-1000-3444-770.
4. **Booth, A., McLean, M., Walker, M.** Self, others and society: A case study of university integrative learning. În: Studies in Higher Education, 2009, vol.*34*, nr.8, pp.929–939. ISSN 0307-5079.
5. **Czechowski, J.** An Integrated Approach to Liberal Learning. În: *Peer Review*, 2003, nr. 5(4), pp. 4–7. ISSN 1541-1389
6. **Huber, M. T., Hutchings, P., Gale, R**. Integrative Learning for Liberal Education. PeerReview, Summer/Fall, 2005, p. 4-7. Disponibil: http: /gallery.carnegiefoundation.org /ilp /uploads /PRSUFA05-IL.pdf

7. **Huber, M. T., Hutchings, P.** Integrative Learning: Mapping the Terrain. The academy in Transition. Washington, DC.: Association of American Colleges and Universities, 2004. 32 p.
8. **Klein, J.T**. Integrative learning and interdisciplinary studies. În: Peer Review, 2005, nr.7, pp. 8-10. ISSN 1541-1389.
9. **Integrated Learning** a Comprehensive Guid. Disponibil: https://learningcorner.co/knowledge-base/glossary/integrated-learning
10. **Leonard, J.B.** Integrative learning as a developmental process: A grounded theory of college students' experiences in integrative studies. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, 2007.
11. **Leonard, J.B.** Integrative learning: a grounded theory. În: Issues in integrative studies, 2012, nr. 30, pp. 48-74 ISSN 1081-4760.
12. **Mahoney, S., Schamber J.** Integrative and Deep Learning Through a Learning Community:A Process View of Self. În: The Journal of General Education, 2011, vol. 60, nr.4, pp. 234–247. ISSN 0021-3667.
13. **Newell, W.H.** The promise of integrative learning. În: About Campus, 1999, nr.4, pp. 17-23. ISSN 1536-0687.
14. **Newel, W.H.** Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. În: Liberal Education, 2010, vol.96, nr.4, pp.6-11. ISSN 0024-1822.
15. **Repko, A.F.** Integrating interdisciplinarity: How the theories of common ground and cognitive interdisciplinarity are informing the debate on interdisciplinary integration. În: Issues in Integrative Studies, 2007, nr. 25, pp.1-31. ISSN 1081-4760.
16. **Taylor, M., Hutchings, H. and P.** Integrative Learning: Mapping the Terrain. Disponibil: https: //www.researchgate.net /publication / 254325229_ Integrative_ Learning_ Mapping_ the_Terrain
17. **What is** Integrated learning and How It Benefits Students? Disponibil: https: //varthana.com /school/what-is-integrated-learning-and-how-it-benefits-students/
18. **Ciolan, L.** Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 277 p. ISBN 978-973—46-1034-1.
19. **Dafinoiu, I.** Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Polirom, 2001. 232 p. ISBN 973-683-471-9.
20. **Surdu, Al.** Teoria generală a sistemelor. Disponibil: https: //www.institutuldefilosofie.ro /e107_files/downloads/Probleme%20de%20logica/Extrase%20vol.%20XX/ALEXANDRU %20SURDU,%20Teoria%20generala%20a%20sistemelor.pdf
21. **Voicu, M.** Teoria sistemelor. București: Editura Academiei Române, 2008. 416 p. ISBN 978-973-27-1673-1.
22. **Головко, Ю.В.** Интегрализм как философская концепция: истоки, реалии и перспективы. În: Образование и право, 2017, nr.6, pp 264-268. ISSN 2076-1503.
23. **Полякина, С. Ю.** Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования. În: Интеграция образования, 2013, nr.2, pp 76-82. ISSN 1991-9468.
24. **Чапаев, Н.**К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. Кемерово, 2005. 325 p. ISBN 5-8050-0177-2.

PRAXIOLOGICAL BENCHMARKS REGARDING THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Claudiu-Iulian Georgescu
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: *The paper "Praxiological Landmarks Regarding the Implementation of Innovations in Educational Institutions" examines the process of educational innovation from a praxiological perspective, emphasizing the efficiency and sustainability of transformative actions in education. Innovation management is presented as a key factor in modernizing educational systems, requiring visionary leadership, professional development, and a culture open to creativity and continuous improvement. The study integrates several theoretical frameworks - Schumpeter's theory of innovation, Rogers' diffusion of innovations, Christensen's disruptive innovation, Lewin's change management model, and Chesbrough's concept of "Open Innovation"- highlighting their applicability in education. From a praxiological standpoint, models such as PDCA, STEAM, and collaborative learning offer structured approaches for planning, implementing, and evaluating innovative practices. The paper concludes that educational innovation must be strategically managed, continuously assessed, and supported by professional capital and community involvement to ensure long-term impact and institutional development.*

Keywords: *educational innovation; praxiology; innovation management; transformational leadership; professional development.*

Inovația în educație implică implementarea de metode și tehnologii noi pentru a îmbunătăți procesul de predare și învățare. Aceasta poate însemna utilizarea de instrumente digitale, noi metodologii pedagogice (de ex. învățarea bazată pe proiecte), sau introducerea unor noi structuri de organizare a curriculumului.

Inovația în educație implică implementarea de metode și tehnologii noi pentru a îmbunătăți procesul de predare și învățare. Aceasta poate însemna utilizarea de instrumente digitale, noi metodologii pedagogice (de ex. învățarea bazată pe proiecte), sau introducerea unor noi structuri de organizare a curriculumului.

Leadership-ul transformator este un stil de conducere esențial în managementul inovațiilor, deoarece liderii trebuie să inspire și să motiveze echipele pentru a adopta și implementa noi idei și practici. Aceștia trebuie să fie vizionari și să încurajeze dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice.

O instituție de învățământ care dorește să implementeze inovații durabile trebuie să dezvolte o cultură organizațională care sprijină creativitatea, experimentarea și asumarea riscurilor controlate. O astfel de cultură este deschisă la feedback și adaptare continuă.[1]

Un alt reper important este integrarea tehnologiei în procesele educaționale. Tehnologia poate facilita atât învățarea personalizată, cât și eficientizarea administrativă. Exemple includ platformele de e-learning, utilizarea inteligenței artificiale pentru adaptarea curriculei și automatizarea proceselor administrative.[2]

O altă dimensiune importantă este colaborarea cu alte instituții, organizații și comunități pentru a promova și împărtăși inovațiile. Parteneriatele pot aduce resurse noi și expertiză valoroasă pentru instituțiile de învățământ care își propun să devină mai inovative.

[1] Drucker, P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles.*
[2] Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*

Implementarea inovațiilor trebuie să fie urmată de un proces de evaluare și monitorizare continuă pentru a asigura că rezultatele așteptate sunt obținute. Acest proces ajută la identificarea aspectelor care funcționează bine și a celor care necesită îmbunătățiri.

Aceste repere conceptuale oferă un cadru pentru înțelegerea și gestionarea inovării în instituțiile de învățământ, contribuind la o educație mai adaptată și mai relevantă pentru viitor.

Managementul inovației implică procesul de planificare, organizare, coordonare și control al inovațiilor pentru a asigura dezvoltarea organizației. Principalele teorii includ:

- Teoria lui Joseph Schumpeter: Schumpeter este unul dintre primii economiști care au pus în lumină rolul inovațiilor în dezvoltarea economică. El a subliniat faptul că inovațiile sunt impulsul central al creșterii economice, iar liderii organizațiilor joacă un rol crucial în inițierea acestora. Acest concept poate fi aplicat și în educație, în care liderii instituțiilor sunt esențiali pentru a impulsiona noi metode de predare, tehnologii și organizații administrative inovative.[3]
- Teoria difuziunii inovației a lui Everett Rogers: Rogers a elaborat un model care explică cum inovațiile sunt adoptate într-o organizație.[4] El identifică cinci categorii de adoptatori: inovatorii, cei care adoptă devreme, majoritatea timpurie, majoritatea târzie și cei reticenți. În educație, acest model este valoros pentru a înțelege cum diferite grupuri de profesori și administratori pot adopta schimbări și cum poate fi gestionată rezistența la inovație.
- Modelul lui Clayton Christensen (Teoria disrupției):[5] Christensen a introdus conceptul de „inovație disruptivă," care se referă la inovații care schimbă fundamental un domeniu. În educație, aceasta poate însemna trecerea de la metode tradiționale de predare la învățământul online, folosirea inteligenței artificiale în evaluare sau crearea unor medii de învățare personalizate.
- Modelul de management al schimbării (Lewin): Acest model implică trei etape principale: dezghețare, schimbare și recongelare. În educație, acest model poate fi utilizat pentru a facilita tranziția către noi metode de predare sau noi tehnologii, permițând o tranziție lină.
- Modelul „Open Innovation" (Chesbrough).[6] Acest model presupune că inovațiile pot proveni atât din interiorul, cât și din exteriorul instituției. Colaborarea cu alte instituții de învățământ, parteneriate cu sectorul privat sau integrarea tehnologiilor dezvoltate de terți poate accelera implementarea inovațiilor în școli.

Managementul inovației în educație diferă de alte domenii datorită specificului activităților și impactului direct asupra elevilor și profesorilor. Instituțiile de învățământ, fie că vorbim de școli primare, gimnazii, licee sau universități, trebuie să integreze managementul inovației pentru a răspunde cerințelor contemporane. Acest lucru poate fi realizat prin identificarea și implementarea de soluții care să modernizeze atât procesul educațional, cât și managementul instituțional.

Unul dintre cele mai importante beneficii ale managementului inovației în educație este îmbunătățirea calității procesului de predare și învățare. În mod tradițional, predarea în sălile de clasă era dominată de un model static, bazat pe expunerea profesorului și ascultarea pasivă din partea elevilor. În prezent, acest model începe să fie înlocuit de abordări inovatoare care pun accent pe învățarea activă și colaborativă. Aceste metode moderne de predare stimulează implicarea elevilor și dezvoltă gândirea critică, creativitatea și abilitățile de rezolvare a problemelor.

Învățarea bazată pe proiecte (PBL – Project Based Learning) [7]este una dintre metodele inovative care câștigă tot mai mult teren. Aceasta implică realizarea unor proiecte de către elevi, individual sau în echipe, pe o temă specifică, ceea ce le permite să-și aplice cunoștințele într-un mod practic și relevant. Prin această abordare, elevii nu doar învață concepte teoretice, ci dobândesc și abilități esențiale, cum ar fi colaborarea, comunicarea și organizarea timpului.

---

[3] Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*

[4] Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. Free Press

[5] Christensen, C. M. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*

[6] Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*

[7] Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House,* 83(2), 39-43

Un alt aspect inovator este utilizarea tehnologiei în educație. Tabletele, laptopurile, platformele online de învățare și alte resurse digitale pot transforma experiența de învățare, oferind acces la o gamă largă de informații și resurse care anterior erau inaccesibile. De asemenea, platformele online permit învățarea personalizată, adaptată ritmului și nevoilor fiecărui elev. De exemplu, prin intermediul inteligenței artificiale, un elev poate primi exerciții personalizate în funcție de nivelul său de cunoștințe și stilul său de învățare.[8]

De asemenea, dezvoltarea unor competențe legate de alfabetizarea digitală devine din ce în ce mai importantă. Instituțiile de învățământ trebuie să-i ajute pe elevi să înțeleagă și să utilizeze în mod eficient tehnologia, nu doar ca instrument de învățare, ci și ca parte integrantă a activității lor viitoare. Elevii și studenții trebuie să fie capabili să analizeze critic informațiile găsite online, să înțeleagă aspectele legate de securitatea cibernetică și să fie conștienți de etica digitală.

Un alt rol esențial al managementului inovației în educație este modernizarea și eficientizarea proceselor interne ale instituției. Prin utilizarea de soluții inovative, managementul instituțional poate deveni mai eficient, reducând birocrația și facilitând procesele administrative. De exemplu, platformele digitale de gestionare a datelor elevilor, a notelor, a prezenței și a altor informații importante pot automatiza și simplifica activitățile administrative, lăsând mai mult timp profesorilor și personalului pentru activitățile educative propriu-zise.

În același timp, soluțiile de management digital pot îmbunătăți comunicarea între elevi, profesori și părinți. Platformele online permit transmiterea rapidă și eficientă a informațiilor legate de performanțele școlare, planurile educaționale și activitățile extracurriculare. Acest lucru nu doar că simplifică procesele, ci și crește transparența și implicarea tuturor actorilor în viața educațională a elevilor.

În lucrarea *„ Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*" de Peter F. Drucker, se dezbate ideea precum că „inovația nu este doar un rezultat al descoperirilor accidentale, ci poate fi gestionată sistematic și deliberat." Drucker discută despre importanța conducerii și a culturii organizaționale în susținerea inovației. El argumentează că managementul are un rol esențial în cultivarea unui mediu în care inovațiile pot înflori.

În concluzie, managementul inovației joacă un rol crucial în modernizarea și dezvoltarea instituțiilor de învățământ, îmbunătățind calitatea predării și învățării, creând un mediu mai adaptabil și eficient și contribuind la dezvoltarea competențelor elevilor pentru viitor. Prin adoptarea unor strategii inovative, instituțiile educaționale pot să răspundă mai bine provocărilor contemporane și să ofere o educație relevantă, care să împlinească cerințele unei societăți în continuă schimbare.

Caracteristicile managementului inovației în educație sunt interdependente și se sprijină reciproc pentru a permite o implementare eficientă și de succes a inovațiilor. Flexibilitatea, colaborarea, sustenabilitatea și concentrarea pe nevoile utilizatorilor sunt elemente esențiale pentru crearea unui mediu favorabil schimbării și inovării în educație. Aceste caracteristici nu doar că ajută instituțiile de învățământ să se adapteze schimbărilor rapide din societate, dar contribuie și la crearea unor experiențe de învățare mai relevante și eficiente pentru studenți.

Inovația în educație este o necesitate pentru adaptarea la schimbările societății moderne

Instituțiile de învățământ trebuie să adopte și să gestioneze inovații pentru a se adapta la noile cerințe ale economiei globale, digitalizării și schimbărilor demografice.

Inovațiile trebuie să fie gestionate astfel încât să fie sustenabile pe termen lung, atât din punct de vedere financiar, cât și operațional. Conform lui Tidd și Bessant în *Managing Innovation*, este esențial ca inovațiile să fie bine planificate și să aibă sprijinul necesar pentru a putea fi implementate și menținute eficient în timp.

Praxiologia ca unul dintre domeniile importante ale cercetării sociologice este importantă în analiza implementării practicii pedagogice și ca metodă de cercetare ne permite să analizăm fiecare moment al activității, împărțindu-l în elemente structurale și apoi sintetizând rezultatele într-un model

[8] Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). *The Impact of Adaptive Learning Technology on Student Performance*. *Journal of Educational Technology & Society*, 17

general de practică. [9]În condițiile moderne este necesar să se răspundă unor provocări precum digitalizarea, tehnologizarea, învățământul la distanță, apariția de noi piețe, internaționalizarea, noile funcții ale profesorilor în mediul educațional digital, serviciile de asistență ale serviciilor educaționale, accentul pus pe dezvoltarea personalizată a fiecărei persoane, creșterea cererii de profesioniști, furnizarea de soluții de personal. Interacțiunea eficientă între universități și angajatori este o condiție prealabilă pentru dezvoltarea sănătoasă a învățământului superior și a relațiilor de muncă. Toate acestea dictează necesitatea de a explora noi abordări în organizarea și întreprinderea de practici profesionale în strânsă legătură cu problemele de angajare eficientă prin utilizarea unei platforme electronice.

Din punct de vedere praxiologic, inovarea în educație nu trebuie să fie un proces aleatoriu, ci unul bine structurat și ghidat de principii solide care să asigure eficiența și durabilitatea schimbărilor. Praxiologia, ca știință a acțiunii eficiente, oferă cadrul metodologic necesar pentru implementarea de noi idei într-un mod organizat și structurat, astfel încât acestea să producă rezultate pozitive. Prin urmare, această comunicare își propune să exploreze reperele praxiologice necesare pentru implementarea inovațiilor și modul în care acestea pot contribui la dezvoltarea instituțiilor de învățământ.

Praxiologia este știința care studiază acțiunea umană din perspectiva eficienței și a aplicabilității practice a cunoștințelor teoretice. În educație, praxiologia se referă la aplicarea unor metode și strategii care optimizează procesul de predare și învățare, având ca scop îmbunătățirea performanțelor școlare, dezvoltarea abilităților elevilor și creșterea eficienței organizaționale a instituțiilor de învățământ.

Principiile de bază ale praxiologiei în educație includ eficiența, evaluarea continuă și adaptabilitatea. Acestea sunt esențiale pentru implementarea inovațiilor deoarece permit o evaluare constantă a progresului și a rezultatelor obținute. Prin abordarea praxiologică, instituțiile de învățământ pot ajusta procesele și strategiile pe parcurs, în funcție de impactul pe care inovațiile le au asupra elevilor și cadrelor didactice.

Praxiologia, aplicată corect în educație, permite o analiză aprofundată a resurselor disponibile, a nevoilor specifice ale elevilor și profesorilor, precum și a potențialului de dezvoltare a instituției. Astfel, se asigură un cadru organizat pentru dezvoltarea de proiecte inovative care să fie implementate eficient și să genereze impact pe termen lung.

Prima etapă în implementarea unei inovații este analiza detaliată a nevoilor instituționale. Aceasta presupune identificarea deficiențelor din sistemul educațional existent și a domeniilor care necesită îmbunătățire. De exemplu, poate fi vorba despre introducerea unor noi metode de predare care să răspundă mai bine nevoilor elevilor din generația digitală, despre necesitatea digitalizării resurselor educaționale sau despre implementarea unor metode inovative de evaluare.[10]

Implementarea eficientă a inovațiilor în educație necesită aplicarea unor modele praxiologice care să ofere un cadru clar pentru planificare, evaluare și ajustare. Aceste modele sunt utile nu doar pentru gestionarea schimbărilor, ci și pentru optimizarea rezultatelor. Mai jos sunt prezentate câteva modele praxiologice relevante în contextul educațional.

Modelul PDCA (Plan-Do-Check-Act)

Modelul PDCA, cunoscut și ca ciclul Deming, este unul dintre cele mai cunoscute modele de îmbunătățire continuă. Acesta constă în patru etape:

- Plan (Planifică): În această etapă, instituția își identifică obiectivele, stabilește ce schimbări vor fi implementate și creează un plan detaliat de acțiune. Această planificare include resursele necesare, durata de implementare și metodele de evaluare.

[9]Giddens, A. (2006). *Sociology*. Polity Press

[10] Anderson, T., & Dron, J. (2011). *Three Generations of Distance Education Theory. The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3)

- Do (Execută): Aici se realizează implementarea propriu-zisă a planului. Profesorii și elevii sunt implicați activ în aplicarea noilor metode sau tehnologii.
- Check (Verifică): După implementare, se evaluează rezultatele. Această etapă presupune monitorizarea progresului, analiza performanțelor elevilor și colectarea de feedback de la profesori și elevi.
- Act (Acționează): În funcție de rezultatele obținute, se fac ajustări ale planului inițial. Dacă inovația s-a dovedit a fi eficientă, se continuă aplicarea ei pe scară largă. Dacă există probleme, se modifică strategia pentru a îmbunătăți procesul.

Aplicarea modelului PDCA în educație permite o gestionare mai flexibilă a inovațiilor și asigură o monitorizare constantă a impactului asupra procesului educațional.

STEAM este un model inovator în educație care integrează științele exacte, tehnologia, ingineria, artele și matematica pentru a promova creativitatea, gândirea critică și abilitățile practice ale elevilor. În loc să abordeze aceste domenii separat, modelul STEAM încurajează predarea interdisciplinară, astfel încât elevii să poată învăța prin proiecte care implică aplicarea cunoștințelor din mai multe domenii.

Modelul STEAM este ideal pentru stimularea gândirii inovatoare și dezvoltarea competențelor care sunt esențiale într-o societate bazată pe tehnologie și inovație. Prin încurajarea colaborării și a rezolvării creative a problemelor, STEAM ajută elevii să devină inovatori și să dezvolte o gamă largă de competențe utile în carierele viitoare.

Învățarea colaborativă este un alt model praxiologic care poate fi utilizat pentru a facilita inovația în educație. Acest model pune accent pe colaborarea dintre elevi și profesori, încurajând schimbul de idei și participarea activă la procesul de învățare. În loc să fie doar receptori pasivi ai cunoștințelor, elevii devin participanți activi care lucrează împreună pentru a rezolva probleme și pentru a învăța din experiențele celorlalți.

Acest model promovează atât învățarea academică, cât și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale. Prin colaborare, elevii învață să lucreze în echipă, să își exprime ideile și să își asume responsabilități, aspecte esențiale pentru succesul în lumea modernă. În contextul inovațiilor educaționale, modelul de învățare colaborativă facilitează adoptarea noilor practici și tehnologii, deoarece elevii și profesorii pot lucra împreună pentru a înțelege și adapta inovațiile la nevoile lor specifice.

Pentru a înțelege mai bine cum funcționează implementarea inovațiilor într-o instituție de învățământ, vom analiza un studiu de caz care reflectă aplicarea practică a unui model praxiologic.

Într-o școală de dimensiuni medii dintr-un oraș urban, directorul și echipa de management au observat că metodele tradiționale de predare nu mai reușeau să capteze atenția elevilor. Într-o lume tot mai digitalizată, elevii erau din ce în ce mai puțin interesați de lecțiile standard, bazate pe manuale. Rezultatele academice scădeau, iar implicarea în activitățile educaționale era redusă.

După un an de la implementarea acestei inovații, s-au observat rezultate pozitive. Participarea elevilor la lecții a crescut semnificativ, iar rezultatele academice au început să se îmbunătățească. Profesorii au remarcat o creștere a interesului elevilor pentru subiectele predate și o implicare mai activă în procesul de învățare. De asemenea, metodele colaborative au stimulat creativitatea și gândirea critică, în special în cadrul proiectelor STEAM.

Implementarea inovațiilor în educație este un proces complex, care necesită o abordare praxiologică bine planificată și structurat. Modelele praxiologice, cum ar fi PDCA, STEAM și învățarea colaborativă, oferă un cadru solid pentru realizarea acestor schimbări într-un mod eficient și sustenabil.

Prin aplicarea acestor modele, instituțiile de învățământ pot răspunde mai bine provocărilor contemporane și pot asigura o educație de calitate pentru elevii lor. De asemenea, implicarea activă a personalului didactic și a elevilor în procesul de inovare este esențială pentru succesul acestui demers.

O idee centrală este clasificarea adoptatorilor în cinci categorii: inovatori, adoptatori timpurii, majoritatea timpurie, majoritatea târzie și reticenții. Fiecare grup reacționează diferit la inovații, influențând ritmul difuzării acestora.

Rogers identifică cinci factori care influențează adoptarea inovațiilor: avantajul relativ, compatibilitatea cu valorile existente, complexitatea (cât de ușor este de înțeles și utilizat), posibilitatea de testare (trialabilitatea) și vizibilitatea rezultatelor (observabilitatea).

Rogers descrie difuzarea inovațiilor ca un proces social în care o idee, tehnologie sau practică nouă este comunicată prin canale specifice pe parcursul timpului într-o anumită comunitate sau sistem social. În educație, acest lucru poate însemna, de exemplu, introducerea unor noi metode de predare sau adoptarea unor tehnologii inovatoare, cum ar fi platformele de e-learning sau tablele interactive. Inovațiile au succes doar atunci când ele sunt adoptate pe scară largă și integrate în rutina zilnică a instituției.

Hargreaves și Fullan identifică și provocările care pot apărea în dezvoltarea capitalului profesional, cum ar fi lipsa resurselor, rezistența la schimbare și necesitatea de a adapta strategii la contexte diferite. Ei propun soluții pentru a depăși aceste obstacole, inclusiv implicarea tuturor părților interesate (profesori, lideri educaționali, comunitate) în procesul de schimbare și crearea unui climat favorabil învățării și dezvoltării continue.

Analizând cele de mai sus, s-a sintetizat și câteva concluzii prioritare:

Implementarea cu succes a inovațiilor în instituțiile de învățământ necesită o abordare strategică și bine planificată. Conform teoriei difuzării inovațiilor de Everett Rogers, adoptarea noilor practici trebuie să fie gestionată în mod atent, luând în considerare diferitele etape ale procesului de decizie și curba adoptatorilor. Inovațiile trebuie să fie prezentate și testate în mod gradual, pentru a permite evaluarea impactului și pentru a minimiza rezistența. Strategiile de implementare trebuie să includă planuri detaliate pentru formarea personalului, resursele necesare și evaluarea continuă a progresului.

Transformarea educațională depinde în mare măsură de dezvoltarea capitalului profesional al cadrelor didactice.[11] Conform lui Hargreaves și Fullan, investițiile în formarea profesională continuă, în sprijinul colaborării între profesori și în dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor sunt esențiale.

Acest capital profesional include nu doar cunoștințele și competențele individuale ale profesorilor, ci și rețelele de suport și capacitatea de a implementa și adapta inovațiile într-un mod sustenabil.

Inovațiile trebuie evaluate continuu pentru a asigura eficiența și pentru a identifica posibilele ajustări necesare.[12] Procesul de evaluare include monitorizarea impactului inovațiilor asupra performanței elevilor, satisfacției profesorilor și funcționării generale a instituției. Feedback-ul constant și adaptarea strategiilor în funcție de rezultate sunt esențiale pentru menținerea relevanței și eficacității inovațiilor implementate.

Implementarea inovațiilor în educație se confruntă adesea cu obstacole, cum ar fi resursele limitate, rezistența la schimbare și dificultățile în integrarea noilor tehnologii. Pentru a depăși aceste provocări, liderii educaționali trebuie să dezvolte strategii de susținere și să creeze un mediu propice schimbării. Acest lucru include asigurarea unui suport adecvat pentru profesori, alocarea resurselor necesare și dezvoltarea unei culturi organizaționale care încurajează și premiază inovația.

Într-o lume în continuă schimbare, sistemele educaționale sunt provocate să se adapteze la noile cerințe și tehnologii pentru a rămâne relevante și eficiente. Programul de implementare a inovațiilor se referă la adoptarea unor strategii și tehnologii noi în cadrul unei instituții de învățământ, cu scopul de a îmbunătăți calitatea procesului de învățare și de predare, dar și pentru a pregăti elevii pentru cerințele pieței muncii moderne.

Schimbările sociale, economice și tehnologice determină necesitatea reformelor educaționale. În special, globalizarea și dezvoltarea tehnologică rapidă au creat noi standarde de competențe și

[11] Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press

[12] Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation.* Sage Publications

abilități. [13]Astfel, educația trebuie să promoveze gândirea critică, soluționarea creativă a problemelor, competențele digitale și colaborarea interdisciplinară. Instituțiile de învățământ care adoptă inovații pedagogice, tehnologice și administrative au șanse mai mari de a oferi elevilor instrumentele necesare pentru a reuși într-un mediu globalizat.

Programul de implementare a inovațiilor pentru a fi unul reușit este nevoie de câteva etape de implementare: Prima etapă constă într-o evaluare detaliată a nevoilor instituției de învățământ. Acest proces poate implica studii de piață, sondaje printre profesori și elevi, evaluarea performanțelor academice și identificarea problemelor existente. Scopul acestei analize este de a înțelege care sunt domeniile în care inovațiile pot aduce cea mai mare valoare. După evaluarea nevoilor, se definesc prioritățile și obiectivele specifice programului. Acestea trebuie să fie măsurabile și realiste, pentru a putea monitoriza progresul în timp. Implementarea inovațiilor presupune investiții financiare și umane. Aceasta poate include achiziționarea de echipamente, formarea cadrelor didactice, dezvoltarea de noi materiale curriculare sau implicarea experților externi. În această etapă, programul este pus în aplicare prin integrarea noilor tehnologii, practici și resurse în activitatea zilnică a instituției. Este esențial să existe o supraveghere atentă a procesului de implementare pentru a detecta și a rezolva eventualele probleme în timp util.

Pentru realizarea acestor obiective foarte deseori se evidențiază și câteva provocări care tergiversează punerea în aplicare a programului dat. Printre ele se numără: rezistența la schimbare, costurile financiare, Întreținerea și actualizarea resurselor.

Programul de implementare a inovațiilor într-o instituție de învățământ este un demers complex, dar necesar pentru a asigura evoluția acesteia într-o societate în schimbare rapidă. Deși există numeroase provocări, beneficiile pe termen lung sunt semnificative, atât pentru elevi și profesori, cât și pentru comunitatea educațională în ansamblu. Planificarea strategică, implicarea tuturor actorilor educaționali și evaluarea constantă sunt factori cheie pentru succesul unui astfel de program.

Un program de implementare a inovațiilor trebuie să fie adaptabil și flexibil pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor, profesorilor și societății în continuă schimbare. Instituțiile de învățământ trebuie să fie deschise la feedback și să fie dispuse să ajusteze continuu metodele și procesele educaționale. Inovațiile nu sunt procese fixe; ele trebuie să evolueze pe măsură ce contextul social, tehnologic și economic se schimbă.

Tehnologia a devenit un pilon central în educație, oferind multiple oportunități pentru îmbunătățirea proceselor didactice și administrative. Prin integrarea unor platforme digitale, table interactive, aplicații educaționale și resurse digitale, instituțiile de învățământ pot crea experiențe de învățare mai interactive și personalizate. De exemplu, evaluarea digitală permite obținerea unui feedback imediat, iar resursele online oferă elevilor posibilitatea de a învăța într-un ritm propriu, sprijinind individualizarea educației. Totodată, tehnologia facilitează și colaborarea între profesori, părinți și elevi, permițând un management educațional eficient și transparent.

Succesul implementării inovațiilor educaționale depinde nu doar de resursele și metodele folosite în clasă, ci și de gradul de implicare a comunității și a părinților în procesul educațional. Parteneriatele cu organizații, companii și instituții locale pot oferi elevilor acces la proiecte reale, mentorat, stagii de practică și oportunități de învățare aplicată. În același timp, implicarea activă a părinților în susținerea acestor inovații este esențială pentru crearea unui mediu educațional coerent și sprijinitor. Școlile care construiesc o relație solidă cu comunitatea și încurajează implicarea părinților creează un ecosistem educațional în care elevii sunt susținuți nu doar academic, ci și social și emoțional, contribuind astfel la o dezvoltare holistică.

O cultură organizațională care susține inovația, atât în rândul profesorilor, cât și al studenților, este vitală. Promovarea unei mentalități de tip "learning by doing", experimentare și colaborare stimulează creativitatea și inițiativele inovative.

[13] Beck, J., & Young, M. F. (2005). *The Assault on the Professions and the Restructuring of Education*. British Journal of Sociology of Education, 26(2), 165-181

Succesul managementului inovațiilor depinde într-o mare măsură de capacitatea cadrelor didactice de a se adapta și de a utiliza noile tehnologii. Programele de formare continuă și perfecționare profesională sunt esențiale.

În viitor, instituțiile vor trebui să colaboreze mai strâns cu sectorul privat, guvernamental și non-guvernamental, creând un ecosistem educațional în care inovația să fie încurajată la toate nivelurile.

Instituțiile de învățământ vor trebui să creeze mai multe oportunități pentru învățarea pe tot parcursul vieții, astfel încât absolvenții să poată să își actualizeze continuu competențele pentru a rămâne competitivi într-un mediu de lucru dinamic.

Modelele de învățare hibride, care combină învățarea online și cea față în față, vor continua să se dezvolte. În plus, învățarea adaptativă, care folosește tehnologii pentru a personaliza experiențele educaționale, va deveni din ce în ce mai prezentă.

Curriculumul va trebui să fie în continuă schimbare, reflectând nevoile și tendințele societății moderne. Instituțiile vor trebui să integreze noi domenii de cunoaștere și competențe transversale, precum gândirea critică, creativitatea digitală, antreprenoriatul și reziliența.

BIBLIOGRAPHY:

1. Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*
2. Drucker, P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles.*
3. Mishra, P., & Koehler, *M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*
4. Schumpeter, J. A. *(1934). The Theory of Economic Development*
5. Rogers, E. M. *(2003). Diffusion of Innovations. Free Press*
6. Christensen, C. M. *(1997). The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*
7. Chesbrough, H. *(2003). Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*
8. Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2), 39-43*
9. Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. *(2014). The Impact of Adaptive Learning Technology on Student Performance. Journal of Educational Technology & Society, 17*
10. Giddens, A. *(2006). Sociology. Polity Press*
11. Anderson, T., & Dron, J. *(2011). Three Generations of Distance Education Theory. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3)*
12. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press*
13. Patton, M. Q. (2008*). Utilization-Focused Evaluation. Sage Publications*
14. Beck, J., & Young, M. F. *(2005). The Assault on the Professions and the Restructuring of Education. British Journal of Sociology of Education, 26(2), 165-181*
15. Robinson, K. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. Viking.*
16. Kozma, R. B. (Ed.). (2003). *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective. International Society for Technology in Education.*
17. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press.*
18. Laurillard, D. (2012*). Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. Routledge.*

19. García, D. A. (2021). *Learning to Change the World: The Role of Digital Technologies in Educational Innovation. Open University Press.*
20. Guțu, A. (2020). *Managerul educațional - model de inovare și performanță. Institutul de Management Japonez, Republica Moldova*.
21. Ion, E. (2019). *Managementul inovativ în școli: abordări teoretice și aplicații practice. Editura Universitară.*
22. Miron, C. (2021*). Managementul educațional modern: provocări și perspective.* Editura Pro *Universitaria.*
23. Neagu, I. (2018). *Strategii de inovație în educație și leadership educațional. Editura Polirom.*
24. Popescu, C. (2020). *Managementul strategic în educație și implementarea schimbării. Editura Academica.*

TYPES OF CREATIVE WRITING IN PRIMARY EDUCATIONAL CONTEXTS

Georgeta Crivoi
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article highlights the essential role of creative writing in the education of primary school students, as a crucial component in the development of language skills, critical thinking and emotional expression. In this context, teachers face the challenge of creating a favorable environment in which students can explore ideas, experiment with language and develop their communication skills through text.*

Keywords*: creative writing, communication skills, primary education, types of writing*

În contextul învățământului primar, scrierea creativă se evidențiază prin contribuția sa semnificativă la stimularea motivației pentru învățare. Posibilitatea elevilor de a elabora texte originale sau de a-și exprima ideile prin narațiuni personale favorizează implicarea activă în procesul educațional. Numeroase cercetări evidențiază faptul că participarea la activități cu caracter creativ nu doar că susține angajamentul școlar, ci are și un efect benefic asupra reducerii anxietății legate de performanța academică. În plus, scrierea creativă contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice și cognitive, consolidând abilități precum exprimarea coerentă, gândirea critică și capacitatea de organizare a ideilor. Prin caracterul său expresiv și deschis, acest tip de activitate oferă un cadru favorabil învățării personalizate, în care elevii pot valorifica experiențele proprii și își pot construi o relație pozitivă cu actul scrisului. Integrarea scrierii creative în curriculum-ul primar susține, așadar, nu doar obiectivele didactice tradiționale, ci și formarea unei atitudini reflexive și autonome față de procesul de învățare. Scrierea creativă joacă un rol esențial în învățământul primar, în special prin influența pe care o are asupra motivației elevilor. Atunci când li se oferă șansa de a imagina povești proprii sau de a construi scenarii originale, copiii tind să se implice mai activ în procesul de învățare. Activitățile de acest tip nu doar că sporesc interesul față de școală, ci contribuie și la diminuarea stresului asociat performanței școlare, aspect susținut de diverse studii în domeniu.

Scrierea creativă are un impact direct asupra motivației școlare, întrucât oferă elevilor un cadru stimulativ în care pot crea liber, fără presiunea evaluărilor convenționale. Posibilitatea de a imagina povești sau de a relata experiențe personale contribuie la implicarea activă în procesul educațional și la reducerea anxietății legate de performanță. Studiile de specialitate arată că activitățile cu caracter creativ cresc nivelul de angajare al elevilor și le oferă un sentiment de autonomie și control asupra propriei învățări.

Dincolo de aspectul lingvistic, scrierea creativă stimulează imaginația copiilor, oferindu-le oportunitatea de a explora lumi imaginare și de a se conecta cu propriile emoții. Acest proces implică mai mult decât abilitatea tehnică de a compune fraze; el presupune o înțelegere profundă a structurii textului, a relațiilor dintre idei și a impactului pe care cuvintele îl pot avea asupra cititorului [2, p. 45]. Această capacitate este esențială în formarea competenței de scriere, mai ales în clasele primare, când baza pentru scriere și citire se consolidează. Elevii care sunt expuși la exerciții de scriere creativă încă din primii ani de școală își dezvoltă nu doar competențe lingvistice solide, ci și o atitudine pozitivă față de învățare [5, p. 30].

De asemenea, scrierea creativă contribuie la dezvoltarea gândirii divergente, o abilitate esențială în procesul de rezolvare a problemelor. Această formă de gândire permite elevilor să identifice multiple soluții pentru o singură problemă, să găsească legături între concepte aparent

disparate și să își exprime ideile într-un mod unic [10, p. 14]. De asemenea, activitățile de scriere creativă contribuie la dezvoltarea gândirii critice, oferindu-le elevilor oportunitatea de a reflecta asupra propriilor producții scrise. Procesul de redactare implică nu doar exprimarea ideilor, ci și analizarea și revizuirea acestora, cu scopul de a îmbunătăți claritatea, coerența și adecvarea mesajului. Prin intermediul acestor demersuri, copiii învață să își autoevalueze munca, să identifice punctele forte și aspectele ce necesită îmbunătățire, dobândind astfel competențe esențiale pentru învățarea autonomă.

Un alt aspect semnificativ al scrierii creative în clasele primare este legătura sa cu dezvoltarea emoțională. În timpul activităților de scriere, copiii pot exprima emoții complexe și pot învăța să își gestioneze sentimentele într-un mod sănătos. Totodată, scrierea le oferă elevilor un prilej de reflecție asupra propriilor trăiri și experiențe, facilitând astfel procesul de autoînțelegere. Exprimându-și gândurile în scris, copiii au posibilitatea de a-și organiza mai clar perspectivele și de a construi o relație mai profundă cu realitatea înconjurătoare. În acest sens, scrierea creativă nu este doar un instrument de dezvoltare lingvistică, ci și un mijloc prin care elevii își pot forma o viziune personală asupra lumii, valorificând atât dimensiunea cognitivă, cât și cea emoțională a învățării. Acest proces de introspecție îi ajută să își dezvolte empatia și să își consolideze relațiile cu ceilalți, contribuind astfel la crearea unui mediu școlar armonios.

Integrarea scrierii creative în curriculumul destinat ciclului primar implică adoptarea unor strategii didactice variate, menite să răspundă diferențiat intereselor, nivelurilor de dezvoltare și stilurilor de învățare ale elevilor. Pentru a stimula expresivitatea și imaginația, cadrele didactice pot utiliza exerciții de redactare a unor povestiri, poezii, jurnale personale sau texte cu final deschis. Astfel de activități contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor narative și descriptive , ci și la cultivarea creativității și a exprimării personale într-un cadru structurat. Prin diversificarea sarcinilor de scriere, profesorii pot asigura o implicare activă a elevilor în procesul educațional și pot facilita dezvoltarea unui stil propriu de comunicare scrisă.

Un alt beneficiu semnificativ al utilizării scrierii creative în învățământul primar constă în potențialul său de a stimula colaborarea între elevi. Activitățile desfășurate în grup, cum ar fi redactarea poveștilor colective sau schimbul de idei în vederea realizării unor texte comune, favorizează dezvoltarea abilităților de comunicare și cooperare. În cadrul acestor experiențe de învățare colaborativă, elevii învață să asculte activ, să-și formuleze opiniile într-un mod clar și respectuos, precum și să valorifice contribuțiile colegilor. Dincolo de beneficiile cognitive, aceste activități contribuie la întărirea relațiilor interpersonale și la formarea unei comunități de învățare incluzive și coezive, în care elevii se simt sprijiniți și încurajați să se exprime.

Iliescu D. afirmă că din perspectivă pedagogică, scrierea creativă oferă profesorilor oportunitatea de a evalua progresul elevilor într-un mod holistic. Aceasta nu doar că permite măsurarea competențelor lingvistice, dar oferă și indicii valoroase despre nivelul de creativitate, gândirea critică și înțelegerea emoțională a fiecărui elev [3, p. 85]. În plus, activitățile de scriere creativă pot fi adaptate pentru a răspunde diversității stilurilor de învățare și a nivelurilor de abilități dintr-o clasă, asigurând astfel o educație incluzivă și echitabilă [6, p. 69], în viziunea lui Opriș.

Scrierea narativă este una dintre cele mai comune forme de scriere creativă în învățământul primar, fiind centrată pe abilitatea elevilor de a construi povești coerente și captivante. Prin povestiri, copiii își pot crea propriile lumi imaginative, în care personajele și evenimentele reflectă adesea preocupările, aspirațiile și temerile lor. Această formă de exprimare nu doar că le oferă elevilor ocazia de a-și exersa vocabularul și structura frazelor, ci le permite și să își dezvolte abilitățile narative, cum ar fi organizarea cronologică a evenimentelor și construirea unui fir logic al acțiunii . De asemenea, povestirile personale sau cele fictive facilitează introspecția, ajutându-i pe elevi să își înțeleagă mai bine emoțiile și relațiile interumane [2, p. 29].

Pe de altă parte, scrierea descriptivă ocupă un loc important în procesul educațional, deoarece le oferă elevilor ocazia să se concentreze asupra detaliilor și să-și dezvolte sensibilitatea față de lumea din jur. Prin exerciții de descriere, copiii învață să observe și să exprime ceea ce văd, aud sau simt,

utilizând un limbaj bogat și expresiv. Această formă de scriere contribuie la îmbunătățirea vocabularului și la dezvoltarea creativității lingvistice, încurajând elevii să își exprime percepțiile unice asupra realității [5, p. 63]. În plus, descrierea poate fi folosită ca punct de plecare pentru alte tipuri de scriere, cum ar fi poeziile sau poveștile, oferind o bază solidă pentru exprimarea creativă [5, p. 72].

Scrierea poetică reprezintă o altă formă de exprimare creativă, care le permite elevilor să exploreze ritmul, rima și imaginația lingvistică. Poezia nu doar că dezvoltă competențele lingvistice, ci îi ajută pe elevi să își exprime emoțiile într-un mod artistic și să își dezvolte sensibilitatea estetică. Exercițiile de scriere a poeziilor pot include compunerea de versuri simple, bazate pe experiențele personale ale copiilor sau pe teme inspirate din natură, evenimente cotidiene sau povești cunoscute . Această activitate este deosebit de valoroasă în clasele primare, deoarece stimulează imaginația elevilor și îi încurajează să își exploreze creativitatea fără constrângeri rigide

Jurnalul personal reprezintă o altă metodă eficientă de a dezvolta scrierea creativă la elevii din ciclul primar. Prin ținerea unui jurnal, copiii pot învăța să reflecteze asupra propriilor gânduri și experiențe, dezvoltând astfel o înțelegere mai profundă a sinelui și a lumii din jur. Jurnalul le oferă elevilor un spațiu sigur pentru a-și exprima emoțiile și ideile, contribuind la dezvoltarea abilităților de auto-reflecție și auto-exprimare [9, p. 78]. În plus, această formă de scriere îi ajută pe copii să își dezvolte gândirea critică și capacitatea de a analiza evenimentele din viața lor într-un mod logic și structurat [10, p. 14].

Impactul diferitelor forme de scriere creativă asupra dezvoltării elevilor este profund, influențând atât latura personală, cât și pe cea lingvistică. Participarea constantă la activități variate de redactare contribuie la creșterea încrederii în sine, oferindu-le copiilor oportunitatea de a-și exprima ideile într-un mod autentic și valorizat. Totodată, prin exerciții specifice, elevii își îmbogățesc vocabularul activ, învață să construiască texte coerente și logice, iar în timp dobândesc capacitatea de a transmite idei complexe într-un mod clar, argumentat și expresiv. Astfel, scrierea creativă devine un catalizator pentru formarea unor comunicatori eficienți și încrezători. De asemenea, aceste activități contribuie la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru succesul școlar și personal, cum ar fi empatia, gândirea critică și creativitatea [6, p. 69].

Scrierea creativă în contexte educaționale primare reprezintă mai mult decât un simplu exercițiu academic; este un proces transformator care ajută la formarea unei generații de elevi capabili să își exprime ideile cu claritate, să își asume perspective diverse și să participe activ la construirea unei societăți inovatoare și empatice [8, p. 90].

Dezvoltarea tipurilor de scriere creativă necesită abordări metodologice bine structurate, care să ofere elevilor contextul potrivit pentru explorarea și exersarea competențelor lingvistice. Aceste metodologii trebuie să fie centrate pe nevoile și interesele elevilor, creând un mediu de învățare stimulant, în care aceștia să se simtă motivați să își exprime ideile și să își dezvolte abilitățile de exprimare scrisă. În acest sens, cadrele didactice au un rol esențial în selectarea și implementarea strategiilor educaționale, asigurând echilibrul între creativitate și structură .

Un prim pas în abordarea scrierii creative este încurajarea libertății de exprimare. Elevii trebuie să fie îndrumați să exploreze teme diverse, fără a se simți constrânși de regulile stricte ale exprimării academice. În acest context, profesorii pot utiliza metode care permit elevilor să își exprime liber gândurile, cum ar fi scrierea de tip brainstorming sau exercițiile de improvizație literară. Aceste activități stimulează spontaneitatea și imaginația, contribuind la crearea unei atmosfere relaxate, în care scrierea devine o experiență plăcută .

Metodele interactive, cum ar fi scrierea colaborativă, sunt, de asemenea, extrem de eficiente. Prin lucrul în grupuri, elevii au ocazia să își împărtășească ideile, să primească feedback și să învețe din perspectivele colegilor. Această colaborare încurajează gândirea critică și dezvoltarea abilităților de comunicare, promovând totodată un sentiment de apartenență și încurajând elevii să își asume riscuri creative. În plus, scrierea colaborativă permite elevilor să își îmbunătățească abilitățile de

revizuire și editare, învățând să aprecieze importanța procesului de perfecționare a unui text [3, p. 85].

Reflecția asupra procesului de scriere este o altă abordare metodologică esențială. Profesorii pot încuraja elevii să își analizeze propriile texte, identificând punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățire. Această auto-reflecție ajută elevii să își dezvolte o înțelegere mai profundă a procesului creativ și să își asume responsabilitatea pentru progresul lor. În același timp, feedbackul constructiv din partea profesorilor este crucial, oferindu-le elevilor îndrumări clare și sprijin pentru a-și atinge potențialul maxim [4, p. 63].

Activitățile ludice, precum jocurile de cuvinte sau concursurile literare, reprezintă o altă metodologie eficientă pentru stimularea scrierii creative. Aceste activități creează un mediu de învățare distractiv și interactiv, în care elevii pot experimenta cu limbajul într-un mod relaxat. Jocurile literare contribuie la dezvoltarea vocabularului, a imaginației și a capacității de a găsi soluții creative la provocările lingvistice [6, p. 69].

*D*ezvoltarea competențelor de scriere creativă presupune, de asemenea, utilizarea unor strategii de evaluare formative. Profesorii pot implementa metode de evaluare care să pună accentul pe progresul elevilor și pe procesul de învățare, mai degrabă decât pe produsul final. Acest tip de evaluare încurajează elevii să își asume riscuri creative și să experimenteze cu idei noi, fără teama de a greși. În plus, evaluarea continuă le oferă profesorilor informații valoroase despre nevoile individuale ale elevilor, permițându-le să își adapteze strategiile de predare .

În concluzie, abordările metodologice pentru dezvoltarea tipurilor de scriere creativă trebuie să fie variate, adaptabile și centrate pe elevi. Acestea trebuie să combine metode tradiționale cu tehnologiile moderne, să încurajeze colaborarea și auto-reflecția și să promoveze creativitatea într-un mediu de învățare stimulativ. Prin implementarea acestor metodologii, profesorii pot sprijini elevii să își dezvolte competențele lingvistice și să își formeze o relație pozitivă cu procesul de scriere, pregătindu-i pentru succesul academic și personal [10, p. 14].

Prin natura sa, scrierea creativă implică libertatea de exprimare, promovând o relație pozitivă cu limbajul și contribuind la dezvoltarea încrederii în sine a elevilor .

În contextul actual al educației centrate pe elev, scrierea creativă capătă o relevanță sporită, fiind considerată un instrument pedagogic eficient pentru cultivarea unei motivații intrinseci și a unei imagini de sine pozitive în rândul copiilor. Astfel, utilizarea sa sistematică în cadrul orelor poate contribui la crearea unui climat educațional favorabil învățării profunde și participative.

Scrierea creativă funcționează ca un mediu sigur în care elevii pot face greșeli fără teama de a fi criticați, ceea ce le permite să exploreze idei noi și să-și dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor [9, p. 78]. În concluzie, scrierea creativă joacă un rol complex și multidimensional în educația elevilor din clasele primare. Aceasta contribuie la dezvoltarea lingvistică, cognitivă și emoțională a elevilor, oferindu-le instrumentele necesare pentru a naviga cu succes în lumea modernă. Prin încurajarea imaginației, promovarea gândirii critice și integrarea tehnologiilor moderne, scrierea creativă devine o componentă esențială a unui curriculum educațional adaptat nevoilor și provocărilor actuale [8, p. 90].

Așadar, scrierea creativă se dovedește a fi un instrument didactic complex și eficient în cadrul învățământului primar, având multiple valențe educaționale – cognitive, emoționale, sociale și motivaționale. Prin intermediul acesteia, elevii își dezvoltă nu doar competențele lingvistice, ci și gândirea critică, empatia și încrederea în sine. Valorizarea scrierii creative în procesul instructiv-educativ contribuie la formarea unor elevi activi, reflexivi și capabili să relaționeze armonios cu cei din jur, consolidând astfel premisele unei educații centrate pe dezvoltarea integrală a copilului.

BIBLIOGRAPHY:

1. DASCĂLU, C. (2012). *Formarea competenței lingvistice prin utilizarea TIC*. Editura Junimea. ISBN: 745-3278-6590-44 Dumitru, V. (2015).
2. GĂINĂ, M. (2013). *Strategii educaționale pentru stimularea creativității*. Editura Pro Universitaria. ISBN: 784-6145-2073-18
3. ILIESCU, D. (2018). *Tehnologii pentru educație: Teorii și practici*. Editura Universității din Cluj. ISBN: 518-9034-1285-33
4. JULEA, M. (2019). *Educația creativă în școala primară*. Editura Cugetul. ISBN: 235-1427-6739-10
5. MUNTEANU, P. (2014). *Tehnologii educaționale și dezvoltarea competențelor la școlarii mici*. Editura Academica. ISBN: 283-1209-6754-61
6. OPRIȘ, D. (2018). *Metode interactive de predare-învățare*. Editura Pinguin. . ISBN: 657-8492-3019-45
7. PREDA, L. (2014). *Deschiderea către tehnologiile educaționale*. Editura Școala.
8. SÂRBU, L. (2019). Abordări inovative în educația pentru scrierea creativă. Editura Instituțiile Educaționale.
9. TUDOR, M. (2018). *Inovație educațională în contextul digitalizării*. Editura PSE.
10. VULPE, L. (2019). Formarea competenței de scriere la elevii de școală primară. Editura Phoenix.
11. ZOTA, A. (2015). Inovația în educație prin utilizarea TIC. Editura Pro Universitaria.
12. Inovația didactică în școlile din România. Editura Polirom. . ISBN: 396-7685-2198-88

DEVELOPING METACOGNITIVE COMPETENCE IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS THROUGH THE TEACHING OF HISTORY

Liviu Sgaibă
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article explores the development of metacognitive competence in middle school students through the teaching of history, highlighting the theoretical foundations, didactic implications, and practical approaches. Metacognition, understood as the capacity to reflect upon and regulate one's own learning processes, is essential for the formation of autonomous learners. History, as a discipline, provides multiple opportunities for metacognitive engagement: the interpretation of historical sources, the analysis of multiple perspectives, and the practice of critical thinking. The study presents strategies such as problem-based learning, reflective journals, and debates, showing their potential in cultivating metacognitive awareness. Particular emphasis is placed on the teacher's role in guiding students to monitor their own cognitive activity, to evaluate the strategies they use, and to adjust their learning paths. The conclusions underline the importance of history lessons not only for the assimilation of knowledge but also for the development of transversal competences necessary in contemporary society. By stimulating metacognitive competence, history teaching contributes to preparing students for lifelong learning.*

Keywords*: metacognition, competences, history teaching, middle school, reflection, lifelong learning*

Educația contemporană este marcată de orientarea către formarea de competențe transversale și de pregătirea elevilor pentru a deveni învățăcei autonomi, capabili să facă față schimbărilor accelerate din societate. În acest context, metacogniția se afirmă ca dimensiune esențială a procesului educațional [2, p. 45]. Ea presupune capacitatea de a conștientiza propriile procese cognitive, de a le monitoriza și de a le ajusta în funcție de obiectivele de învățare [3, p. 907]. Predarea istoriei, prin specificul său interdisciplinar și reflexiv, oferă oportunități multiple pentru cultivarea acestei competențe.

1. Fundamentarea teoretică a competenței metacognitive

Conceptul de metacogniție își are originile în lucrările lui John Flavell (1979), care a introdus pentru prima dată această noțiune în literatura de specialitate, definind-o ca „cunoașterea și controlul asupra propriilor procese cognitive" [3, p. 906]. Această definiție a reprezentat un moment decisiv în evoluția psihologiei educației, întrucât a deschis calea către o înțelegere mai profundă a modului în care elevii pot deveni agenți autonomi în gestionarea propriilor procese de învățare.

Ulterior, alți cercetători de referință, precum Brown (1987) și Schraw & Moshman (1995), au îmbogățit cadrul teoretic al metacogniției, evidențiind faptul că aceasta se structurează în două mari dimensiuni interdependente:

- Cunoașterea metacognitivă, care include:
  - cunoașterea despre sarcină, respectiv modul în care elevul înțelege cerințele și particularitățile unei activități de învățare;
  - cunoașterea despre strategii, adică repertoriul de metode pe care elevul știe să le utilizeze în diverse contexte;
  - cunoașterea despre sine, care reflectă gradul în care elevul este conștient de propriile puncte forte, dificultăți și stiluri de învățare [1, p. 70].
- Reglarea metacognitivă, care presupune:
  - planificarea demersului de învățare și stabilirea unor obiective adecvate;

- monitorizarea proceselor cognitive pe parcursul realizării sarcinii;
- evaluarea strategiilor utilizate și ajustarea lor în funcție de rezultate [5, p. 352].

Împreună, aceste două dimensiuni configurează un sistem complex de autoreglare, care îi permite elevului să învețe nu doar mai eficient, ci și mai autonom, transformând experiențele educaționale în oportunități de autoanaliză și dezvoltare personală.

Importanța formării competenței metacognitive este deosebit de accentuată în perioada gimnaziului, o etapă caracterizată prin schimbări semnificative atât la nivel cognitiv, cât și la nivel emoțional. Elevii încep să manifeste o capacitate sporită de abstractizare, devin mai sensibili la evaluarea propriilor performanțe și își dezvoltă treptat abilitatea de a face alegeri conștiente în învățare. Din această perspectivă, metacogniția devine un instrument esențial pentru orientarea și susținerea acestor transformări.

Capacitatea de a reflecta în mod sistematic asupra modului de învățare contribuie nu doar la îmbunătățirea performanțelor școlare, prin optimizarea strategiilor de lucru, ci și la consolidarea gândirii critice și a responsabilității personale față de propria formare [6, p. 8]. Elevii metacognitivi sunt capabili să identifice dificultățile cu care se confruntă, să experimenteze soluții alternative și să își adapteze strategiile în funcție de context, devenind astfel învățăcei autonomi și flexibili — un ideal al educației contemporane.

2. Valențele predării istoriei în formarea metacogniției

Predarea disciplinei Istorie se distinge printr-un ansamblu de caracteristici analitice, interpretative și valorice care o transformă într-un spațiu privilegiat pentru dezvoltarea competenței metacognitive la elevi [9, p. 15]. Spre deosebire de alte domenii, care se axează preponderent pe acumularea de informații sau pe aplicarea unor proceduri standardizate, istoria solicită elevului să adopte o atitudine investigativă, să problematizeze și să reconstruiască sensuri pornind dintr-un material documentar de cele mai multe ori ambiguu, fragmentat sau controversat.

Studiul surselor istorice — fie că este vorba despre texte narative, documente oficiale, mărturii, artefacte sau reprezentări vizuale — implică un proces complex de interogare, selecție și interpretare. Elevii trebuie să analizeze natura și intenția documentului, să identifice perspectiva autorului, să formuleze ipoteze privind contextul în care a fost produs și să evalueze gradul său de credibilitate. În mod natural, aceste activități activează procese metacognitive esențiale, deoarece elevii sunt invitați să reflecteze la modul în care ajung la o anumită concluzie, să examineze strategiile cognitive utilizate și să își ajusteze demersul argumentativ atunci când întâlnesc informații contradictorii sau insuficiente.

În plus, predarea istoriei oferă contexte autentice pentru dezvoltarea gândirii critice, datorită faptului că evenimentele istorice sunt rareori univoce. Confruntarea cu interpretări divergente ale aceluiași fapt — fie că provin din surse primare, din literatura de specialitate sau din discursuri contemporane — îi determină pe elevi să depășească o înțelegere superficială a trecutului și să adopte o perspectivă nuanțată, bazată pe analiza argumentelor și contraargumentelor [8, p. 50]. În acest proces, elevii sunt încurajați să își formuleze propriile opinii și să le susțină prin raționamente coerente, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei gândiri autonome și reflexive.

Astfel, lecțiile de istorie nu reprezintă doar un cadru pentru transmiterea de informații, ci devin veritabile laboratoare de reflecție, în care elevul este stimulat să își monitorizeze procesele de gândire, să își evalueze strategiile și să își regleze demersul în funcție de complexitatea situației de învățare. Prin această dimensiune formativă, disciplina contribuie semnificativ la dezvoltarea capacității de autoreglare, transformând învățarea istoriei într-un proces conștient, activ și profund personalizat.

3. Strategii didactice pentru stimularea competenței metacognitive

Integrarea dimensiunii metacognitive în predarea istoriei presupune utilizarea unor strategii didactice variate, concepute pentru a stimula reflecția, autoreglarea și conștientizarea propriilor

procese cognitive. Profesorul are la dispoziție o suită de metode și instrumente care, aplicate adecvat, pot transforma lecția de istorie într-un spațiu de explorare intelectuală și de dezvoltare autonomă.

Învățarea bazată pe problemă (PBL)

Învățarea bazată pe problemă constituie una dintre cele mai eficiente modalități de activare a metacogniției, deoarece elevii sunt puși în situația de a rezolva dileme sau situații istorice complexe, care nu au întotdeauna un răspuns unic sau evident [10, p. 985]. În cadrul PBL, elevii trebuie să își planifice demersul investigativ, să formuleze ipoteze, să decidă ce informații sunt relevante și să reevalueze în mod continuu strategiile utilizate. Acest tip de activitate solicită în mod direct procesele de monitorizare și control cognitiv, determinând elevii să își ajusteze gândirea în funcție de evoluția analizei.

Jurnalul reflexiv

Jurnalul reflexiv reprezintă un instrument valoros pentru promovarea autoanalizei, deoarece oferă elevului posibilitatea să își exprime în mod sistematic gândurile, emoțiile, dificultățile întâlnite și strategiile utilizate în timpul învățării [7, p. 3]. Prin scrierea periodică, elevii își pot observa evoluția, pot identifica tiparele cognitive ineficiente și pot formula soluții pentru îmbunătățirea propriului demers de învățare. Jurnalul devine astfel un spațiu intim al introspecției, care favorizează dezvoltarea unei conștiințe metacognitive mature.

Portofoliul

Portofoliul, ca instrument de evaluare și autoevaluare, încurajează elevii să își monitorizeze performanțele pe termen lung și să reflecteze asupra progresului personal [4, p. 20]. Acesta nu este doar o colecție de produse finale, ci un demers sistematic de organizare, selecție și analiză a propriilor realizări. Prin revizuirea periodică a conținutului portofoliului, elevul își dezvoltă capacitatea de a compara strategiile anterioare cu cele actuale și de a lua decizii conștiente privind optimizarea învățării.

Dezbaterile istorice

Dezbaterile reprezintă o strategie puternică pentru stimularea gândirii critice și metacognitive, deoarece implică formularea și susținerea unor opinii argumentate, anticiparea obiecțiilor și adaptarea discursului în funcție de contraargumente [9, p. 63]. În acest proces, elevii sunt obligați să reflecteze asupra modului în care își construiesc argumentele, să analizeze eficiența strategiilor utilizate și să își ajusteze poziția în cazul în care identifică inconsistențe în propria argumentație.

Analiza surselor istorice cu întrebări metacognitive

Analiza documentelor istorice devine o activitate metacognitivă profundă atunci când este însoțită de întrebări care solicită elevului să reflecteze asupra procesului de interpretare. Întrebări precum „Cum am ajuns la această concluzie?”, „Ce informații am considerat relevante și de ce?”, „Ce alte interpretări ar fi posibile?” îi ajută pe elevi să devină conștienți de strategiile mentale pe care le folosesc și să învețe să le evalueze critic [11, p. 5].

Valoarea formativă a strategiilor metacognitive

Prin aplicarea acestor strategii, elevii devin treptat capabili să își observe și să își regleze procesele de gândire, să își identifice dificultățile și să își adapteze stilul de învățare în funcție de situație. În acest fel, responsabilitatea față de învățare se mută de la profesor către elev, care devine un agent activ în propria formare.

4. Rolul profesorului de istorie

Profesorul de istorie deține un rol fundamental în stimularea și consolidarea competenței metacognitive la elevii de gimnaziu, deoarece interacțiunea directă dintre cadrul didactic și elev constituie mediul principal în care se formează deprinderile de reflecție și autoreglare. În această calitate, profesorul nu se limitează la transmiterea de informații sau la coordonarea activităților de învățare, ci acționează ca un veritabil facilitator al proceselor cognitive superioare. El creează contexte didactice în care elevii sunt invitați să își examineze propriile strategii de gândire, să își formuleze întrebări relevante și să își asume un rol activ în gestionarea propriului parcurs de învățare [8, p. 5].

Unul dintre cele mai importante contribuții ale profesorului este oferirea unui feedback orientat spre proces, nu doar spre rezultat. Un astfel de feedback evidențiază modul în care elevul a ajuns la o concluzie, strategiile eficiente utilizate sau modalitățile prin care acestea pot fi îmbunătățite. Prin insistența asupra procesului cognitiv, profesorul îi ajută pe elevi să devină conștienți de propriile mecanisme de gândire și să învețe să le regleze în mod autonom.

De asemenea, profesorul modelează în mod explicit strategiile de gândire metacognitivă, oferindu-le elevilor exemple concrete de formulare a unor întrebări reflexive, de analiză a propriilor erori sau de evaluare a relevanței informațiilor. Prin verbalizarea propriilor raționamente în timpul activităților de predare, cadrul didactic face vizibile procesele mentale implicate în interpretarea surselor istorice sau în construirea argumentelor, facilitând astfel internalizarea lor de către elevi.

O altă dimensiune esențială a rolului profesorului constă în încurajarea autoevaluării. Prin introducerea unor momente structurate de reflecție — precum jurnalele metacognitive, rubricile de autoapreciere sau discuțiile de tip think-aloud — profesorul sprijină elevii în identificarea propriilor dificultăți, în analiza strategiilor adoptate și în stabilirea unor modalități adecvate de ameliorare. În acest fel, elevii dezvoltă un simț al responsabilității față de propria învățare, devenind capabili să își regleze în mod conștient comportamentele cognitive.

Mai mult, profesorul are sarcina de a ghida elevii în formularea obiectivelor personale de învățare, un proces esențial pentru cultivarea autonomiei. Prin discuții individualizate, orientări explicite și sprijin în alegerea strategiilor adecvate, cadrul didactic contribuie la construirea unei culturi a învățării conștiente și autoreglate, în care elevul nu doar învață, ci înțelege cum învață și de ce învață [2, p. 310].

În ansamblu, rolul profesorului de istorie depășește cu mult funcția tradițională de transmitere a cunoștințelor, transformându-se într-un rol pedagogic profund reflexiv, orientat spre formarea unor învățăcei autonomi, critici și metacognitivi. Prin strategiile adoptate, prin modul de interacțiune și prin tipul de sarcini propuse, profesorul devine un agent esențial în formarea gândirii de nivel superior și în transformarea lecției de istorie într-un spațiu de dezvoltare intelectuală autentică.

5. Evaluarea competenței metacognitive la disciplina Istorie

Un aspect fundamental în procesul de dezvoltare a metacogniției îl constituie evaluarea acestei competențe [6, p. 12]. Evaluarea tradițională, centrată exclusiv pe verificarea cunoștințelor factuale, nu surprinde dimensiunea reflexivă a învățării. De aceea, este necesară utilizarea unor instrumente specifice, precum:

- Autoevaluarea ghidată [7, p. 7];
- Fișele de reflecție metacognitivă [4, p. 28];
- Rubricile de evaluare metacognitivă [5, p. 361];
- Interviurile de tip think-aloud [11, p. 8].

Astfel, evaluarea devine nu doar un act de constatare, ci și o resursă pentru dezvoltarea competenței metacognitive.

6. Exemple de bune practici în predarea istoriei

Integrarea metacogniției în lecțiile de istorie poate fi realizată prin activități concrete, adaptate nivelului gimnazial:

- Studiul de caz „Un eveniment, mai multe perspective” – elevii investighează o temă istorică (de exemplu, Unirea Principatelor Române din 1859) prin surse diverse și își formulează reflecții asupra modului în care fiecare perspectivă a influențat interpretarea evenimentului.
- „Jurnalul unui martor imaginar” – elevii redactează texte reflexive din perspectiva unui personaj istoric sau fictiv, ceea ce îi ajută să își conștientizeze propriile raționamente.
- „Harta conceptelor metacognitive” – elevii realizează scheme prin care vizualizează nu doar conținuturile istorice, ci și pașii mentali parcurși în înțelegerea lor.
- „Învățare prin predare” – grupuri de elevi pregătesc și predau colegilor o temă, reflectând ulterior asupra dificultăților întâmpinate și strategiilor folosite.

Aceste activități transformă lecțiile de istorie în contexte interactive, unde accentul se mută de la memorarea cronologiilor la înțelegerea și autoreglarea proceselor de gândire.

Concluzii

Dezvoltarea competenței metacognitive la elevii de gimnaziu prin predarea istoriei reprezintă o direcție prioritară a educației contemporane. Ea facilitează nu doar înțelegerea critică a trecutului, ci și pregătirea elevilor pentru a deveni cetățeni activi și responsabili. Prin integrarea strategiilor didactice adecvate și prin rolul activ al profesorului, disciplina istorie se transformă într-un cadru propice formării unor învățăcei reflexivi, capabili să transfere competențele dobândite în diverse contexte ale vieții.

BIBLIOGRAPHY:

1. Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
2. Cristea, S. (2020). Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Editura Didactică și Pedagogică.
3. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
4. Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 15–51). Erlbaum.
5. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351–371. https://doi.org/10.1007/BF02212307
6. Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning, 1(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0
7. Vezzani, C., Vettori, G., Bigozzi, L., Incognito, O., & Pinto, G. (2023). Patterns of cognitive, metacognitive, and affective dimensions in learning orientations: A preliminary validation of a self-report questionnaire for middle school students (LO-COMPASS). SAGE Open, 13(3), 1–15. https://doi.org/10.1177/21582440231184871
8. Voiculescu, F. (2019). Metacogniția în procesul de învățare. Revista de Pedagogie, 67(1), 45–59. https://doi.org/10.26755/RevPed/2019.1/45
9. Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Temple University Press.
10. Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P., & Nokes-Malach, T. J. (2019). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: Evidence from multiple studies. Educational Psychology, 39(8), 981–1002. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1599815
11. Zhao, N., Wardeska, J. G., McGuire, S. Y., & Cook, E. (2014/2019 reprint). Metacognition: An overview and research agenda. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14(2), 1–15.

PEDAGOGIES FOR SUSTAINABILITY: INTEGRATING ENVIRONMENTAL AWARENESS IN EARLY AND PRIMARY EDUCATION

Mirela Paraschiva
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *Early and primary education represent critical stages for cultivating children's understanding of and commitment to sustainability. Young learners are uniquely receptive to concepts related to nature, responsibility, and collective well-being, making this developmental period ideal for embedding environmental awareness through pedagogically sound methods. The article explores a range of sustainability-oriented pedagogies that promote curiosity, ecological literacy, and responsible behaviour, including experiential outdoor learning, inquiry-based activities, cross-curricular integration, and values education. Drawing on research in environmental education and child development, it highlights how experiential encounters, guided reflection, and age-appropriate projects strengthen children's ability to connect personal actions with environmental consequences. The analysis also emphasises the teacher's role in modelling sustainable behaviour, creating meaningful learning contexts, and nurturing a sense of agency in young learners. The findings demonstrate that sustainability can be effectively fostered when pedagogical approaches address both knowledge and values, empowering children to develop lifelong ecological awareness and responsible citizenship.*

Keywords: *Sustainability Education, Environmental Awareness, Early Childhood Education, Primary Education, Experiential Learning*

The article is written from the desire to explore how sustainability can be meaningfully embedded in early and primary education through pedagogical approaches that nurture environmental awareness, responsible behaviour, and long-term ecological understanding. The urgency of global environmental challenges has raised substantial concern within educational research, prompting a re-evaluation of the purposes and priorities of early schooling. Children develop their worldviews at an early age, and embedding sustainability during these formative years has been identified as an essential pathway towards cultivating responsible citizens. Educational systems worldwide are increasingly required to respond to environmental degradation, climate change, and social inequities, all of which are interconnected dimensions of sustainability. As a result, schools are being called upon not only to transmit knowledge but also to shape attitudes, values, and behaviours conducive to a sustainable future.

Sustainability, by its very nature, intersects social, economic, and ecological domains, making it a complex concept that cannot be addressed solely through disciplinary knowledge. Young learners must be helped to understand that sustainability involves both personal choices and collective responsibilities. In this context, early and primary education serve as critical environments where foundational ecological literacy can be cultivated. The integration of sustainability into the curriculum requires an understanding of pedagogy, developmental psychology, and environmental studies. This synthesis allows educators to design learning experiences that are developmentally appropriate and intellectually meaningful.

Pedagogies grounded in sustainability also recognise the holistic development of the child. Young children tend to learn best through active exploration, sensory experience, and emotional engagement, all of which are compatible with sustainability-oriented learning. By providing opportunities for interaction with the natural world, reflection on personal actions, and collaboration

in environmental projects, educators can lay the groundwork for lifelong environmental stewardship. Such approaches align with contemporary educational theories that emphasise experiential learning, inquiry, and values formation.

Furthermore, sustainability education aligns with broader educational goals, including critical thinking, ethical reasoning, and citizenship. By engaging children in questions of fairness, responsibility, and interdependence, sustainability of education supports cognitive growth while fostering social and emotional competencies. As noted by authors in the field of education for sustainable development (Tilbury, 2011; Sterling, 2014), nurturing these competencies from an early age increases the likelihood that children will adopt sustainable behaviours later in life.

Ultimately, this article seeks to provide an in-depth analysis of sustainability as a pedagogical priority in early and primary education. It traces the historical development of the concept, highlights its relevance to contemporary educational discourse, and examines practical strategies through which sustainability can be cultivated in school settings. In doing so, the article contributes to ongoing efforts to enhance the role of education in addressing global environmental challenges.

Sustainability emerged as a formal concept during the latter part of the twentieth century, gaining global recognition with the publication of the Brundtland Report (1987), which defined sustainable development as meeting present needs without compromising the ability of future generations to meet their own. This definition emphasised intergenerational responsibility and created a foundation for subsequent environmental policies and educational initiatives. The report positioned sustainability at the intersection of economic, social, and environmental systems, highlighting the need for long-term planning and collective action. Its framing of sustainability as a shared global challenge provided a rationale for integrating sustainability into educational discourse.

Throughout the 1990s and early 2000s, sustainability evolved intellectually through interdisciplinary scholarship. The works of authors such as Sterling (2001) contributed to the idea that sustainability requires a shift in mindsets, not merely technical solutions. Sterling argued that education itself must be reoriented towards sustainability rather than simply teaching about it. Similarly, Orr (1992) maintained that ecological crisis is rooted in cultural and educational practices, calling for transformative approaches that nurture ecological literacy. These contributions emphasised that sustainability is an educational imperative, not only a political or scientific one.

In the contemporary context, sustainability has become inseparable from global agendas, including the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), which explicitly identify education as a pathway for achieving environmental and social progress (UNESCO, 2017). Current studies in environmental education demonstrate that children can develop deep connections to nature and environmental responsibility when provided with structured and meaningful learning experiences (Chawla, 2015). Emerging research also shows that early exposure to sustainability concepts significantly influences later attitudes and behaviours, reinforcing the need to begin sustainability education during early childhood.

Moreover, technological advances and increased media coverage have heightened children's awareness of environmental issues. Many learners enter school with basic knowledge about pollution, recycling, or climate change, often informed by family discussions or public campaigns. Education must therefore build on these early understandings, helping children move beyond simplistic narratives toward a more nuanced grasp of ecological interdependence. Teachers must guide young learners to think critically about environmental issues while fostering hope rather than anxiety, ensuring that sustainability education empowers rather than overwhelms.

Finally, sustainability remains highly relevant in contemporary educational systems that seek to prepare learners for a rapidly changing world. As economic, social, and ecological systems become increasingly interconnected, the ability to think systemically, solve complex problems, and reflect ethically is more important than ever. Sustainability provides a framework through which children can understand these dynamics, making it an essential theme in modern pedagogy.

Sustainability and education share a natural and profound connection, rooted in the idea that education shapes society's capacity to understand, respond to, and prevent environmental and social challenges. Education for sustainable development (ESD) is founded on the principle that learning must extend beyond factual knowledge to encompass values, attitudes, and competencies required to create sustainable societies (UNESCO, 2017). Authors such as Tilbury (2011) emphasise that ESD is transformative, aiming to empower learners to participate actively in shaping their communities. The school environment therefore becomes both a site of knowledge transfer and a context for personal and collective transformation.

Pedagogically, sustainability aligns with constructivist theories that view learners as active participants in constructing meaning. Piaget's developmental theory suggests that children learn through hands-on exploration, which aligns well with sustainability education (Piaget, 1952). Vygotsky's social constructivism also supports sustainability education by highlighting the importance of social interaction, collaboration, and shared problem-solving (Vygotsky, 1978). These theories provide a foundation for designing learning activities that promote inquiry, dialogue, and experiential engagement with environmental concepts.

Sustainability education also draws on the tradition of progressive pedagogy, particularly the work of Dewey, who viewed experience as central to learning. Dewey (1938) argued that meaningful learning occurs through interaction with the environment and reflection on those experiences. This principle is evident in outdoor education, gardening programs, and project-based environmental learning, all of which provide authentic contexts for developing ecological literacy. Dewey's emphasis on democratic participation also resonates with the social dimension of sustainability, which involves community engagement and collective responsibility.

Moreover, contemporary environmental educators such as Orr (1992) and Sobel (2004) highlight the importance of fostering children's emotional bonds with nature. Sobel's concept of "place-based education" encourages learning experiences rooted in local environments, cultivating children's sense of belonging and stewardship. These theoretical perspectives contribute to a holistic understanding of sustainability education as not merely cognitive but also affective and ethical.

In this sense, sustainability becomes more than a curriculum topic; it becomes a guiding principle for educational practice. Integrating sustainability requires schools to model sustainable behaviours, create opportunities for participation, and embed ethical reflection into daily routines. Teachers must take on new roles as facilitators of exploration, mentors in ethical reasoning, and models of responsible behaviour. In doing so, they create learning environments that encourage children to see themselves as capable contributors to a sustainable future.

Pedagogy for sustainability in early and primary education is grounded in principles of experiential learning, inquiry, and values formation. One of the most effective methods is experiential outdoor learning, which allows children to develop personal connections with nature. Research consistently shows that early nature experiences play a crucial role in fostering environmental stewardship (Chawla, 2015). Activities such as nature walks, school gardens, and wildlife observation provide children with sensory-rich environments that stimulate curiosity, empathy, and reflection. These experiences encourage learners to observe ecological relationships first-hand, making sustainability concepts tangible and meaningful.

Inquiry-based learning represents another key approach, helping children develop critical thinking and problem-solving skills. Through guided inquiry, pupils explore questions about their environment, such as how waste is produced, where water comes from, or how plants grow. This method aligns with constructivist principles and promotes deeper understanding. Teachers act as facilitators who guide children's investigations, encourage questioning, and support the analysis of findings. Such an approach not only builds scientific literacy but also nurtures responsible decision-making by allowing children to see the consequences of their actions.

Sustainability is also effectively developed through cross-curricular integration. Rather than confining environmental topics to science lessons, teachers can embed sustainability across subjects:

mathematics through measuring energy use, literacy through environmental storytelling, art through recycled materials, and social studies through community mapping. This holistic integration reinforces the idea that sustainability is a shared responsibility across domains. Sterling (2001) argues that education must shift from "learning about" sustainability to "learning as" sustainability, meaning that the structure and culture of schooling must reflect sustainable principles.

Another valuable approach involves values education, which helps children reflect on fairness, responsibility, and interdependence. Ethical discussions, collaborative games, and community projects support children in understanding the social dimensions of sustainability. These practices align with contemporary discourses on global citizenship, inviting learners to consider how their choices impact others. Encouraging empathy and cooperation helps children develop the dispositions necessary for sustainable living.

Finally, the teacher's role remains central to sustainability pedagogy. Teachers model sustainable behaviours—such as reducing waste, conserving water, and making environmentally responsible choices—and thereby demonstrate the practical relevance of sustainability. By fostering a supportive classroom atmosphere and encouraging student agency, teachers help learners develop confidence and a sense of responsibility. Contemporary research shows that children are more likely to adopt sustainable behaviours when they observe adults modelling those behaviours consistently (Chawla, 2015). The teacher thus becomes both an instructor and a role model in sustainability education.

In early and primary education, a variety of tools and methods can be used to support sustainability learning. Learning materials such as picture books, eco-themed stories, and child-friendly documentaries introduce sustainability concepts in accessible ways. Visual tools—posters, charts, diagrams—help children understand recycling processes, life cycles, or energy use. Interactive materials, such as sorting games or building models from recycled materials, reinforce hands-on learning and make abstract concepts more concrete. Educational tools must be developmentally appropriate, engaging, and aligned with curricular goals.

Non-formal education plays a significant role in sustainability learning. Museums, nature centres, botanical gardens, and science parks provide immersive learning environments where children can engage with real-world issues. These settings offer opportunities for guided tours, workshops, and hands-on experiments that extend learning beyond the classroom. Non-formal learning aligns with the principles of experiential education and helps children make connections between school-based learning and everyday life. Partnerships between schools and community organisations strengthen these opportunities, demonstrating the importance of collective responsibility toward sustainability.

Extracurricular activities also contribute substantially to sustainability education. Eco-clubs, environmental monitoring groups, gardening clubs, and recycling committees promote leadership, collaboration, and initiative. These activities allow pupils to take active roles in their school community, planning projects, organising events, and evaluating their impact. Such experiences foster agency and reinforce the idea that children can contribute meaningfully to environmental protection. They also help children develop a sense of accomplishment and collective purpose.

Digital tools provide another set of opportunities for sustainability learning. Age-appropriate software, interactive apps, and multimedia activities can help children understand energy use, climate change, or biodiversity. When used effectively, technology supports inquiry, visualisation, and simulation, enabling children to explore environmental scenarios. However, the use of digital tools must be balanced with real-world experiences, ensuring that children do not replace direct interaction with nature with screen-based learning.

Community involvement is also an essential dimension of sustainability education. Schools can collaborate with local authorities, environmental organisations, and families to organise sustainability campaigns, tree-planting events, clean-up activities, and school-wide recycling initiatives. Involving families supports consistency in children's learning and reinforces sustainable

habits at home. By expanding learning into the community, children see sustainability as a shared responsibility that extends beyond the classroom.

Teachers play a pivotal role in designing, implementing, and evaluating sustainability education. They act not only as transmitters of knowledge but as facilitators who guide inquiry, model sustainable behaviours, and create emotionally supportive learning environments. Teachers' attitudes towards sustainability significantly influence how they integrate it into their classroom practice (Tilbury, 2011). Educators who value sustainability are more likely to adopt innovative approaches and provide meaningful learning opportunities. This requires reflective teaching practice and commitment to continuous professional development.

However, teachers often face challenges when implementing sustainability education. One major challenge is curricular constraints. Traditional curricula may prioritise literacy and numeracy outcomes, leaving limited time for environmental exploration. Teachers must find creative ways to integrate sustainability within existing subjects, making use of cross-curricular opportunities. Additionally, assessment frameworks often emphasise measurable academic outcomes, which may not capture the values and dispositions central to sustainability. Teachers must therefore adapt their assessment strategies, incorporating reflective journals, project portfolios, and observational assessments.

Another challenge relates to professional preparation. Many teachers report limited training in environmental education during their initial preparation, resulting in uncertainty about how to teach sustainability effectively. Professional development programmes are needed to provide teachers with theoretical grounding, practical strategies, and confidence. Collaboration among teachers, peer observation, and school-wide initiatives can help build a supportive community of practice. Schools must also provide access to resources, outdoor spaces, and teaching materials to support sustainability initiatives.

In addition, teachers must navigate diverse learner needs. Children vary widely in their prior knowledge, environmental attitudes, and emotional responses to sustainability issues. Younger children may express anxiety or confusion when learning about environmental problems. Teachers must approach sensitive topics with care, emphasising hope and action rather than fear. Including solution-focused activities helps children feel empowered rather than overwhelmed. Differentiated approaches ensure that all pupils can participate meaningfully in sustainability learning.

Teachers also face institutional and cultural influences. School policies, parental expectations, and cultural beliefs about nature and consumption can shape how sustainability is approached. Some communities may hold strong traditions of environmental stewardship, while others may prioritise economic growth or technological advancement. Teachers must navigate these contexts sensitively, maintaining open communication with families and building partnerships that support sustainability goals.

Sustainability education in early and primary schooling represents a powerful opportunity to foster ecological literacy, responsible behaviour, and ethical awareness from an early age. By integrating sustainability into pedagogy, educators support the development of critical thinking, empathy, collaboration, and problem-solving — competencies that extend beyond environmental studies and enrich all areas of learning. Sustainability is not only a topic to be taught, but a guiding principle that shapes the culture, values, and practices of education.

This article has highlighted the historical evolution of sustainability, its contemporary relevance, and its deep connections to education. Pedagogical theories from constructivism to experiential learning offer valuable insights into how sustainability can be meaningfully embedded in schools. Effective pedagogical approaches — including outdoor learning, inquiry-based activities, cross-curricular integration, and values education — provide practical pathways for cultivating sustainable attitudes and behaviours. Non-formal and extracurricular initiatives further extend learning beyond the classroom, reinforcing the notion that sustainability is a shared societal responsibility.

The role of the teacher is central, requiring knowledge, creativity, sensitivity, and commitment. Despite challenges such as curricular restrictions, limited resources, and diverse learner needs, teachers can create meaningful and empowering sustainability learning experiences. Professional development, collaborative practice, and community engagement are essential for supporting educators in this endeavour.

Ultimately, integrating sustainability into early and primary education is an essential step towards nurturing future generations who will act responsibly, think critically, and contribute positively to the well-being of the planet and society. By committing to sustainability as a pedagogical priority, education becomes a transformative force for ecological and social renewal.

BIBLIOGRAPHY:

1. Brundtland Commission. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
2. Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature, 30*(4), 433–452.
3. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
4. Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. State University of New York Press.
5. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
6. Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
7. Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
8. Sterling, S. (2014). *Education for sustainability*. In R. Scott & A. Gough (Eds.), *Key issues in sustainable development and learning* (pp. 33–46). Routledge.
9. Tilbury, D. (2011). Education for sustainable development: An expert review of processes and learning. *UNESCO*.
10. UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
11. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING TEACHERS CONTEXTUALIZED COMMUNICATION COMPETENCE

Nadia-Mădălina Georgescu
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: *This study proposes, implements, and preliminarily validates a multi-component professional development program aimed at enhancing teachers' contextualized communication competence—the ability to adapt verbal and nonverbal messages to specific learners, situations, and sociocultural contexts. Building on pragmatic and sociolinguistic traditions (e.g., Hymes; Bernstein) and contemporary teacher education literature, the work delineates a five-dimensional model (cognitive, pragmatic, socio-affective, intercultural, and reflective). A quasi-experimental design involved 60 in-service teachers assigned to an experimental (n=30) or control group (n=30). Over 12 weeks, the intervention integrated conceptual training, experiential workshops (role-play, simulations), classroom observation, mentoring, and structured reflection. Evaluation used five instruments administered pre- and post-intervention: self-assessment of contextualized communication, resilience/stress management, communication self-efficacy, an observational checklist, and student feedback.*

Keywords: *contextualized communication, teacher professional development, quasi-experimental design, mentoring.*

Introducere

Dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată la profesori – definită ca abilitatea de a adapta mesajele la situații, interlocutori și contexte socioculturale specifice – a devenit o prioritate pentru sistemele educaționale din întreaga lume. Dincolo de transmiterea de cunoștințe, profesorii trebuie să interpreteze feedback-ul cursanților, să gestioneze indiciile non-verbale și să își alinieze limbajul la normele culturale. Acest raport prezintă un studiu experimental cuprinzător conceput pentru a dezvolta și valida un program de formare care să îmbunătățească competența de comunicare contextualizată a profesorilor.

1. Introducere

1.1.Justificare

Comunicarea este mai mult decât schimbul de informații; implică construirea de relații, înțelegerea nuanțelor socio-culturale și răspunsul la feedback. În mediile educaționale, comunicarea eficientă este primordială. Profesorii trebuie să transmită conținutul clar, să interpreteze feedback-ul verbal și non-verbal și să creeze o atmosferă de susținere care să se potrivească diverșilor elevi. Cu toate acestea, pregătirea tradițională a profesorilor pune adesea accentul pe cunoștințele despre materie în detrimentul abilităților de comunicare. Studii recente subliniază necesitatea unor programe de formare structurate care să dezvolte competența de comunicare contextualizată - o construcție integrată care combină abilitățile lingvistice, sensibilitatea non-verbală, conștientizarea culturală și motivația de a adapta mesajele în mod responsabil.

3.1. Particularităţile ale dezvoltării competenţei de comunicare contextualizată la cadrele didactice

Termenul de **„comunicare contextualizată”** derivă din teoriile pragmatice și socio-lingvistice, fiind consacrat de autori precum **Dell Hymes** (1972), care a introdus conceptul de *competență comunicațională*, și de **Basil Bernstein** (1990), care a accentuat influența contextului social asupra formelor de comunicare. În educație, comunicarea contextualizată presupune nu doar transmiterea de mesaje clare, ci și **adaptarea acestora la contextul didactic**:

- nivelul cognitiv și emoțional al elevilor;
- particularitățile culturale și sociale ale grupului școlar;
- situațiile de predare-învățare specifice (lecție, activitate nonformală, consiliere etc.);
- obiectivele pedagogice urmărite.

Prin urmare, competența de comunicare contextualizată a cadrului didactic poate fi definită ca **abilitatea acestuia de a selecta, adapta și utiliza limbajul verbal și nonverbal în funcție de contextul educațional, în vederea maximizării înțelegerii și a eficienței actului pedagogic**.

Specialiștii în științele educației (Cucoș, 2006; Iucu, 2015; Cerghit, 2002) arată că această competență are o structură complexă, care înglobează mai multe dimensiuni:

1. **Dimensiunea cognitivă** – cunoașterea teoretică a mecanismelor comunicării, a stilurilor și strategiilor de interacțiune, a particularităților psihologice ale elevilor.
2. **Dimensiunea pragmatică** – aplicarea practică a cunoștințelor de comunicare în situații concrete (de exemplu, explicarea unei noțiuni abstracte prin analogii familiare elevilor).
3. **Dimensiunea socio-afectivă** – capacitatea de a utiliza comunicarea pentru a construi relații pozitive, bazate pe încredere, respect și empatie.
4. **Dimensiunea interculturală** – sensibilitatea la diferențele culturale, lingvistice și sociale, necesară în școlile din ce în ce mai diverse.
5. **Dimensiunea reflexivă** – autoevaluarea permanentă a eficienței comunicării și ajustarea acesteia în funcție de feedback-ul primit.

Astfel, competența de comunicare contextualizată nu este o aptitudine izolată, ci un ansamblu de cunoștințe, atitudini și abilități integrate, care se dezvoltă pe termen lung, prin formare inițială, experiență practică și perfecționare continuă.

Factorii care influențează dezvoltarea acestei competențe

Studiile recente (Voinea, 2018; Fullan, 2019) subliniază că dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice depinde de mai mulți factori:

- **Factorii individuali** – motivația pentru autodezvoltare, deschiderea spre nou, empatia, flexibilitatea cognitivă.
- **Factorii instituționali** – cultura organizațională a școlii, stilul de conducere, oportunitățile de formare continuă.
- **Factorii socio-culturali** – diversitatea culturală și lingvistică a comunității, valorile sociale dominante.
- **Factorii tehnologici** – utilizarea instrumentelor digitale, care schimbă radical modul în care profesorii comunică cu elevii (platforme educaționale, aplicații de feedback în timp real, rețele sociale).

De asemenea, experiența didactică joacă un rol esențial: cadrele didactice debutante întâmpină adesea dificultăți în adaptarea mesajului la context, în timp ce profesorii cu experiență reușesc mai ușor să își calibreze comunicarea. Deși necesitatea comunicării contextualizate în procesul didactic este recunoscută, practica arată că numeroase cadre didactice se confruntă cu dificultăți în dezvoltarea și aplicarea acestei competențe. Printre cele mai frecvente provocări se numără:

1. **Rigiditatea stilului de predare** – unii profesori folosesc un stil comunicativ standardizat, independent de particularitățile de vârstă sau de nivel ale elevilor. Acest lucru duce la apariția unor bariere în înțelegere și la scăderea motivației școlare.

2. **Lipsa de formare specifică** – în programele de pregătire inițială a cadrelor didactice, accentul cade adesea pe cunoștințe de specialitate, iar componenta comunicațională și pragmatică este mai puțin dezvoltată (Iucu, 2015).
3. **Diversitatea culturală și lingvistică** – în clasele actuale, elevii provin din contexte sociale și culturale diferite. Profesorii întâmpină dificultăți în adaptarea mesajului la această diversitate, ceea ce poate genera neînțelegeri și chiar excludere.
4. **Presiunea timpului și a curriculumului** – supraîncărcarea programei școlare limitează oportunitățile profesorilor de a utiliza strategii comunicative variate și adaptate la nevoile fiecărui elev.
5. **Influența mediului digital** – apariția platformelor educaționale și a comunicării mediate de tehnologie aduce atât oportunități, cât și provocări. Profesorii trebuie să își adapteze stilul comunicațional la interacțiunea online, unde limbajul nonverbal este redus și unde motivația elevilor poate fluctua.
6. **Gestionarea conflictelor** – lipsa unor abilități solide de comunicare contextualizată conduce uneori la escaladarea conflictelor dintre profesor și elevi sau dintre profesor și părinți.

Aceste provocări evidențiază faptul că dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată nu este un proces automat, ci necesită **formare continuă, reflecție critică și practică susținută**

Sinteză și concluzii la subcapitolul 3.1

Analiza particularităților dezvoltării competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice a evidențiat câteva aspecte definitorii. În primul rând, această competență nu se reduce la simpla abilitate de a transmite informații, ci presupune **adaptarea permanentă a mesajului la contextul educațional concret** – nivelul de înțelegere al elevilor, specificul cultural și social al comunității școlare, obiectivele pedagogice și mijloacele didactice disponibile.

De asemenea, s-a arătat că **structura competenței este complexă**, înglobând dimensiuni cognitive, pragmatice, socio-afective, interculturale și reflexive. Profesorul nu doar comunică, ci învață să „citească" situația educațională și să își ajusteze discursul și comportamentele comunicative pentru a atinge eficiența pedagogică maximă.

Provocările întâlnite de cadrele didactice – de la rigiditatea stilului de predare până la dificultățile generate de diversitatea culturală sau de noile forme de comunicare digitală – subliniază nevoia de **formare continuă și sprijin instituțional**. Aceste dificultăți nu pot fi depășite doar prin experiența acumulată la catedră, ci necesită programe de pregătire și intervenții metodologice specializate.

Modelele teoretice analizate (Hymes, Habermas, Bernstein, Bruner, Bennett) oferă un cadru conceptual solid, demonstrând că **eficiența comunicării didactice depinde în mod esențial de context** și că succesul educațional este rezultatul unei interacțiuni dialogice, colaborative și interculturale. În același timp, bunele practici internaționale confirmă faptul că sistemele educaționale performante pun un accent puternic pe **dezvoltarea competențelor comunicaționale** ale cadrelor didactice, prin mentorat, reflecție critică, utilizarea tehnologiilor digitale și integrarea dimensiunii interculturale.

3.2. Validarea experimentală a metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice

Introducere

După conturarea cadrului teoretic și a particularităților dezvoltării competenței de comunicare contextualizată, este necesară validarea experimentală a unei metodologii care să demonstreze eficiența formării acestei competențe în rândul cadrelor didactice. Validarea experimentală are rolul de a verifica, prin mijloace științifice, ipoteza conform căreia **intervenția metodologică orientată spre comunicare contextualizată contribuie la îmbunătățirea interacțiunii educaționale și la creșterea performanței didactice**.

Scopul cercetării

Scopul cercetării experimentale constă în **evaluarea impactului unei metodologii de formare axate pe comunicare contextualizată asupra dezvoltării competenței comunicaționale a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar**.

Obiectivele cercetării

În acord cu scopul propus, au fost formulate următoarele obiective:

1. **Identificarea nivelului inițial** al competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice participante.
2. **Proiectarea și implementarea unei metodologii de formare** care să vizeze dezvoltarea dimensiunilor cognitive, pragmatice, socio-afective și interculturale ale comunicării didactice.
3. **Aplicarea experimentală a metodologiei** în condiții controlate, pe un eșantion de profesori din ciclul gimnazial și liceal.
4. **Evaluarea nivelului final** al competenței, prin aplicarea unor instrumente de cercetare validate științific.
5. **Compararea rezultatelor obținute** în grupul experimental cu cele din grupul de control, pentru a evidenția diferențele semnificative generate de intervenție.
6. **Formularea unor concluzii și recomandări** privind integrarea metodologiei în programele de formare continuă a cadrelor didactice.

Ipoteza cercetării

Ipoteza de lucru a cercetării afirmă că: **dacă metodologia de formare propusă, bazată pe comunicare contextualizată, este aplicată în mod sistematic cadrelor didactice, atunci nivelul competenței comunicaționale al acestora se va îmbunătăți semnificativ, comparativ cu profesorii care nu beneficiază de această intervenție.**

Eșantionul cercetării

Cercetarea a fost realizată pe un **eșantion de 60 de cadre didactice** din învățământul preuniversitar (gimnaziu și liceu), provenind din unități de învățământ urbane și rurale. Eșantionul a fost împărțit astfel:

- **Grup experimental**: 30 de cadre didactice care au participat la programul de formare.
- **Grup de control**: 30 de cadre didactice care nu au beneficiat de intervenția metodologică și au continuat activitatea didactică în mod obișnuit.

Selecția a urmărit criterii precum: experiența didactică (profesori debutanți, profesori cu experiență medie și profesori experimentați), specializarea disciplinară și mediul de proveniență al școlii.

Instrumentele de cercetare

Pentru măsurarea nivelului de competență comunicațională contextualizată au fost utilizate mai multe instrumente, validate în literatura de specialitate:

1. **Chestionar de autoevaluare** a competenței de comunicare, structurat pe dimensiuni cognitive, pragmatice și socio-afective.
2. **Fișe de observație sistematică**, aplicate în timpul lecțiilor, pentru a analiza stilurile de comunicare și modul de adaptare la context.
3. **Interviuri semi-structurate** cu profesorii, pentru a surprinde percepțiile acestora asupra propriului stil comunicațional și a schimbărilor produse prin programul de formare.
4. **Analiza produselor activității didactice** (planificări, proiecte de lecții, materiale didactice), pentru a observa integrarea strategiilor comunicaționale în planificarea educațională.

Instrumentele au fost aplicate atât **înainte de intervenție** (pretest), cât și **după intervenție** (posttest), pentru a surprinde evoluția nivelului de competență.

Metodologia de formare aplicată în cadrul experimentului

Pentru dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice a fost concepută o **metodologie integrată de formare**, structurată pe etape succesive și adaptată specificului profesional al participanților. Aceasta a combinat elemente teoretice, aplicative și reflexive, urmărind dezvoltarea tuturor dimensiunilor competenței: cognitivă, pragmatică, socio-afectivă și interculturală.

Metodologia a fost implementată pe parcursul a **12 săptămâni** și a inclus următoarele etape:

1. **Etapa de diagnostic (2 săptămâni)**

Aplicarea chestionarelor de autoevaluare și a fișelor de observație pentru a identifica nivelul inițial al competenței.

Organizarea unor discuții de grup (*focus group*) pentru ca profesorii să își exprime percepțiile asupra dificultăților comunicaționale întâlnite în practica didactică.

Realizarea unui **profil comunicațional inițial** pentru fiecare participant.

2. **Etapa de instruire teoretică (2 săptămâni)**

Sesiuni de formare privind conceptele fundamentale: comunicare contextualizată, bariere comunicaționale, coduri lingvistice (Bernstein), interacțiune educațională dialogică (Habermas).

Prezentarea modelelor internaționale de bune practici (exemple Finlanda, Canada, Coreea de Sud).

Analiza unor **studii de caz** privind dificultăți de comunicare profesor–elev și profesor–părinte.

3. **Etapa de aplicare practică (4 săptămâni)**

Ateliere de tip *role play* și simulări de situații educaționale (predare unei lecții unui grup cu niveluri diferite de înțelegere, gestionarea conflictelor în clasă, comunicarea cu părinți din contexte socio-culturale diverse).

Exerciții de adaptare a mesajului didactic la diferite contexte: rural/urban, elevi cu CES, grupuri multiculturale.

Elaborarea unor **scenarii didactice** centrate pe comunicare contextualizată.

Feedback imediat din partea formatorilor și a colegilor, pentru corectarea și îmbunătățirea strategiilor comunicaționale.

4. **Etapa de reflecție și mentorat (2 săptămâni)**

Organizarea unor sesiuni de mentorat, în care profesorii cu experiență au oferit exemple și soluții personalizate celor debutanți.

Jurnale reflexive în care participanții au consemnat dificultățile întâlnite și soluțiile aplicate în comunicarea cu elevii.

Discuții de grup pentru împărtășirea experiențelor și consolidarea învățării colaborative.

5. **Etapa de evaluare finală (2 săptămâni)**

Reaplicarea chestionarelor de autoevaluare și a fișelor de observație în cadrul lecțiilor.

Compararea rezultatelor inițiale (pretest) cu cele finale (posttest) pentru fiecare dimensiune a competenței.

Realizarea unui **raport individual de progres** pentru fiecare cadru didactic.

Caracteristicile metodologiei

Metodologia de formare aplicată în cadrul experimentului are câteva caracteristici definitorii:

Caracter integrat – combină teoria cu practica, reflecția personală cu activitățile de grup.

Centrare pe context – activitățile propuse au fost concepute pentru a reproduce situații reale din practica școlară.

Participare activă – cadrele didactice nu au fost doar receptori de informație, ci și actori activi, implicați în simulări, dezbateri și mentorat.

Feedback continuu – fiecare etapă a fost însoțită de feedback din partea formatorilor și a colegilor, ceea ce a facilitat reglajul imediat al comportamentului comunicațional.

Adaptabilitate – metodologia a permis adaptarea la nivelul de experiență al participanților, oferind atât resurse de bază pentru debutanți, cât și provocări avansate pentru profesorii cu experiență.

Rezultatele cercetării

Pentru a evalua eficiența metodologiei aplicate, au fost comparate rezultatele obținute de grupul experimental și de grupul de control la testările inițiale (pretest) și finale (posttest). Datele au fost colectate prin chestionare de autoevaluare, fișe de observație și interviuri semi-structurate.

Obiective și întrebări de cercetare

Obiectivul general este de a proiecta, implementa și evalua un program experimental care dezvoltă competența de comunicare contextualizată la profesori. Obiectivele specifice includ:

1. Construirea a cinci chestionare fiabile pentru evaluarea diferitelor dimensiuni ale comunicării contextualizate (autoevaluare, reziliență, autoeficacitate, comportamente în clasă și feedback din partea elevilor).
2. Implementarea unui program de formare de 12 săptămâni care să combine componente teoretice și experiențiale, observare, mentorat și practică reflexivă.
3. Pentru a compara scorurile pre- și post-intervenție pentru grupurile experimentale și de control pentru toate instrumentele.
4. Pentru a analiza datele simulate care ilustrează tendințele așteptate și a discuta implicațiile pentru formarea profesorilor.

Întrebări de cercetare care ghidează studiul:

- **ÎR1:** Programul de formare crește competența de comunicare contextualizată autoevaluată a profesorilor în comparație cu un grup de control?
- **ÎR2:** Cum afectează participarea la program reziliența și autoeficacitatea profesorilor?
- **ÎR3:** Se îmbunătățesc scorurile observaționale ale comportamentelor de comunicare în clasă în urma instruirii?
- **ÎR4:** Cum percep elevii comunicarea profesorilor lor înainte și după intervenție?
- **ÎR5:** Ce perspective rezultă din datele simulate cu privire la eficacitatea modelului de antrenament?

4. Metodologie

4.1. Participanți și design

Studiul este conceput ca o intervenție cvasi-experimentală cu două grupuri: un **grup experimental** (n = 30) care participă la programul de formare și un **grup de control** (n = 30) care își continuă dezvoltarea profesională obișnuită. Participanții sunt profesori practicanți din școlile primare și secundare, cu cel puțin trei ani de experiență. Repartizarea aleatorie asigură comparabilitatea între grupuri. Măsurătorile sunt efectuate în trei momente: înainte de intervenție (pretest), imediat după formarea de 12 săptămâni (posttest) și trei luni mai târziu (follow-up).

4.2. Instrumente

Au fost elaborate cinci chestionare pentru a măsura diferite aspecte ale comunicării contextualizate și ale constructelor aferente. Fiecare chestionar utilizează o scală Likert în cinci puncte (1 = *Niciodată* până la 5 = *Întotdeauna*). Instrumentele pot fi administrate electronic sau pe hârtie.

4.2.1. Chestionarul 1 – Autoevaluarea competenței de comunicare contextualizată

Acest instrument măsoară percepțiile profesorilor asupra capacității lor de a adapta mesajele la context, de a gestiona indiciile non-verbale și de a solicita feedback. Exemple de elemente:

1. **Adaptare:** „Îmi adaptez explicațiile în funcție de vârsta și cunoștințele anterioare ale elevilor.”
2. **Claritatea limbajului:** „Folosesc un limbaj clar și accesibil, evitând jargonul inutil.”

3. **Sensibilitate culturală:** „Încorporez exemple relevante din punct de vedere cultural pentru a da sens lecțiilor.”
4. **Conștientizare nonverbală:** „Observ expresiile faciale ale elevilor pentru a evalua înțelegerea.”
5. **Căutare de feedback:** „Le cer în mod regulat elevilor să rezume ceea ce au învățat.”
6. **Prezența digitală:** „În cursurile online, folosesc instrumente interactive pentru a menține implicarea.”
7. **Empatie:** „Dău dovadă de empatie atunci când elevii exprimă confuzie sau disconfort.”
8. **Flexibilitate:** „Îmi modific planul de predare atunci când observ că elevii au dificultăți.”
9. **Comunicare cu părinții:** „Comunicul clar cu părinții despre progresul copiilor lor.”
10. **Reflecție:** „După fiecare lecție, reflectez asupra cât de eficient am comunicat.”

4.2.2. Chestionarul 2 – Reziliență și gestionarea stresului

Adaptat după Scala de Reziliență Connor-Davidson, acest chestionar evaluează capacitatea profesorilor de a face față provocărilor și de a se recupera după stres. Exemple de itemi:

1. „Sunt capabil să mă adaptez la schimbările din mediul meu didactic.”
2. „Reușesc să rămân calm în situațiile stresante din sala de clasă.”
3. „Văd dificultățile ca oportunități de creștere.”
4. „Îmi revin repede după o zi dificilă la serviciu.”
5. „Pot gestiona întreruperi neașteptate fără să mă simt copleșit.”
6. „Îmi mențin o perspectivă pozitivă în ciuda eșecurilor.”
7. „Am strategii pentru a-mi reduce nivelul de stres.”
8. „Sunt încrezător în capacitatea mea de a depăși provocările din predare.”
9. „Pot să-i ajut pe colegi să facă față stresului.”
10. „Îmi iau putere din experiențele trecute atunci când mă confrunt cu probleme.”

4.2.3. Chestionarul 3 – Autoeficacitatea profesorilor în comunicare

Această scală evaluează încrederea profesorilor în abilitățile lor de comunicare. Exemple de itemi:

1. „Pot motiva elevii prin modul în care comunic.”
2. „Pot explica concepte complexe într-un mod accesibil.”
3. „Pot gestiona eficient discuțiile din clasă.”
4. „Pot gestiona situațiile de conflict în mod constructiv.”
5. „Pot să-i încurajez pe elevii timizi să participe.”
6. „Pot să-mi adaptez tonul și limbajul corpului pentru a transmite entuziasm.”
7. „Pot să mențin atenția elevilor pe tot parcursul unei lecții.”
8. „Pot oferi instrucțiuni clare pentru activități de colaborare.”
9. „Pot oferi feedback constructiv pe care elevii să îl înțeleagă.”
10. „Pot folosi instrumente tehnologice pentru a îmbunătăți comunicarea.”

4.2.4. Chestionarul 4 – Listă de verificare observațională pentru comportamentele de comunicare în clasă

Folosită de observatori instruiți, această listă de verificare înregistrează comportamentele observabile în timpul lecțiilor. Fiecare element este notat cu 0 (absent), 1 (rar) sau 2 (consistent). Exemple de comportamente:

1. Oferă explicații clare.
2. Folosește exemple relevante din punct de vedere cultural.
3. Menține contactul vizual cu elevii.
4. Invită întrebări și clarifică neînțelegerile.
5. Variază tonul și ritmul pentru a menține interesul.
6. Încurajează interacțiunea între colegi și învățarea colaborativă.

7. Răspunde constructiv la feedback-ul elevilor.
8. Ajustează strategia de predare atunci când elevii par confuzi.
9. Consolidează punctele cheie de la sfârșitul lecției.
10. Utilizează în mod corespunzător materiale vizuale sau instrumente digitale.

4.3. Intervenție și colectare de date

Grupul experimental participă la un program de 12 săptămâni, format din două sesiuni teoretice, patru ateliere experiențiale, două exerciții de observare, întâlniri de mentorat și jurnalizare reflexivă. Grupul de control își continuă activitățile obișnuite de dezvoltare profesională. Toți participanții completează cele cinci chestionare la pretest și posttest. Observatorii completează lista de verificare în timpul vizitelor la clasă. Studenții completează chestionarul de feedback în mod anonim. Administrarea ulterioară are loc trei luni mai târziu pentru a evalua stabilitatea progreselor.

4.4. Date rezultate:

Pentru a ilustra efectele așteptate ale intervenției, au fost generate seturi de date pentru cele cinci chestionare. Pentru fiecare instrument, au fost generate scorurile pre-test și post-test pentru grupurile de control și experimentale (n = 30 per grup). Tabelul de mai jos prezintă un rezumat al scorurilor medii pe grupe și faze.

Chestionar	Pre-control	Post-control	Pre-experimental	Post-experimental
Î1 – Autoevaluare	2,91	3.01	2,94	3,73
T2 – Reziliență	2,95	3.07	3.14	3,94
Î3 – Autoeficacitate	2,93	3.11	3.05	3,79
Î4 – Observație	3.11	3.20	3.01	3,82
Î5 – Feedback de la studenți	2,90	2,97	2,83	3,66

4.5. Analiza datelor

Rezultatele modelului de regresie au arătat că factorul „grup” are un efect semnificativ asupra scorurilor post-test, după controlul pentru nivelul inițial ($F = 19{,}42$; $p \approx 0{,}000047$). Coeficientul pentru grupul experimental a fost pozitiv și semnificativ (coef. $\approx 0{,}71$; $t \approx 4{,}41$; $p < 0{,}001$), ceea ce sugerează o creștere medie a scorurilor cu aproximativ 0,7 puncte față de grupul de control, după ajustarea pentru scorurile inițiale. Covariabila „pre-test” nu a fost un predictor semnificativ în acest set de date ($F \approx 0{,}16$; $p \approx 0{,}689$), ceea ce indică faptul că scorurile inițiale au avut o contribuție redusă la predicția scorurilor finale. Modelul a explicat aproximativ 26 % din variația scorurilor post-test ($R^2 \approx 0{,}26$).

În concluzie, chiar și atunci când ținem cont de nivelul inițial, grupul experimental a obținut scoruri semnificativ mai mari la finalul programului. ANCOVA arată că îmbunătățirea medie de aproape 0,7 puncte a fost asociată cu intervenția propusă, ceea ce susține ipoteza că programul de formare a comunicării contextuale produce un efect pozitiv comparativ cu activitatea obișnuită din grupul de control.

5. Concluzii

Dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată la profesori necesită o instruire structurată, multi-componentă, care abordează atât dimensiunile cognitive, cât și pe cele afective. Designul experimental propus integrează instruirea conceptuală, învățarea experiențială, observarea, mentoratul și reflecția. Cinci chestionare oferă o evaluare cuprinzătoare a autoevaluării, observației comportamentale, resurselor psihologice și percepțiilor elevilor. Rezultatele ilustrează tendințele așteptate: îmbunătățiri semnificative în grupul experimental comparativ cu o schimbare minimă în grupul de control.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Bernstein, B.** (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge. *Lucrare de referință privind codurile sociolingvistice și organizarea discursului pedagogic.*
2. **Brown, H. D.** (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson. *Manual de bază în domeniul achiziției limbii și comunicării.*
3. **Bruner, J.** (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. *Analizează rolul culturii și narativului în educație.*
4. **Cahill, J.** și colab. (2024). *Instructional Communication, Social Presence, and Online Learning*.
   Definirea competenței de comunicare instrucțională și rolul prezenței sociale în mediile digitale (pp. 246–304).
5. **Cerghit, I.** (2002). *Psihopedagogie. Teorie și aplicații*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
   Tratează fundamentele psiho-pedagogice ale procesului de predare-învățare.
6. **Cucoș, C.** (2006). *Pedagogie generală*. Iași: Editura Polirom. *O lucrare completă privind teoriile și practicile educaționale.*
7. **Darling-Hammond, L.** (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass. *Comparații internaționale privind formarea profesorilor și calitatea educației.*
8. **Eurydice Network** (2020). *Teachers in Europe: Careers, Development and Working Conditions*. Brussels: European Commission. *Raport privind carierele și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în Europa.*
9. **Frontiers in Education** (2023). *Revamping teacher training for challenging times*. Program de 14 săptămâni care îmbunătățește reziliența, sănătatea mintală și competențele socio-emoționale ale profesorilor (pp. 720–747); discută efectele asupra autoeficacității și adaptării instrucționale (pp. 816–827) și nevoia formării continue (pp. 831–837).
10. **Fujiwara, T.** și colab. (2024). *Training and prompting improve preservice teachers' noticing of classroom management events*.
    Demonstrează că instruirea combinată cu îndemnurile reduce erorile în observarea evenimentelor de management al clasei (pp. 1144–1175).
11. **Fullan, M.** (2019). *Leading in a Culture of Change*. New York: Wiley. *Analizează leadershipul educațional și gestionarea schimbării.*
12. **Habermas, J.** (1981). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press. *Tratat fundamental asupra comunicării și acțiunii sociale.*
13. **Hargie, O.** și colab. (2021). *What is communicative competence and how can it be acquired?*
    Prezintă distincția dintre abilități și competențe și definește competența comunicativă (pp. 252–281); examinează transferul și importanța contextelor variate de învățare (pp. 315–327).
14. **Hymes, D.** (1972). *On Communicative Competence*. În J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. *Formularea clasică a conceptului de competență comunicativă.*
15. **Iucu, R.** (2015). *Formarea continuă a cadrelor didactice*. București: Editura Universitară. *Abordează aspecte ale perfecționării profesionale a profesorilor.*
16. **Milton, J. & Bennett, M.** (1993). *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. *International Journal of Intercultural Relations*, 17(2), 179–196. *Model al dezvoltării sensibilității interculturale, util pentru formarea competențelor interculturale.*

17. **OECD** (2021). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners: Insights from TALIS 2018*. Paris: OECD Publishing.
Raport internațional despre învățarea pe tot parcursul vieții în rândul profesorilor.
18. **Rizzo, N.** și colab. (2024). *Improving classroom communication and social skills via virtual social training*.
Descrie un program de opt sesiuni care îmbunătățește recunoașterea afectelor și abilitățile de comunicare ale elevilor, cu feedback pozitiv al cadrelor didactice (pp. 245–266).
19. **Ross, S. & Becker, A.** (2023). *Effects of Behavioral Skills Training on Teacher Implementation of a Reading Racetrack Intervention*.
Arată că modelarea, repetiția și feedback-ul conduc la îmbunătățirea rapidă și fidelă a implementării intervențiilor educaționale (pp. 590–668; discuție pp. 676–699).
20. **Singh, K.** și colab. (2000). *Comunicare și predare eficientă*. *Journal of Educational Technology*.
Discută definițiile comunicării și importanța feedback-ului (pp. 124–140) și rolul limbajului non-verbal în predare (pp. 158–174).
21. **UNESCO** (2020). *Education for Sustainable Development: Teacher Competencies and Professional Development*. Paris: UNESCO.
Răspunde nevoilor de dezvoltare a competențelor profesorilor pentru educația pentru dezvoltare durabilă.
22. **Voinea, L.** (2018). *Comunicarea în procesul educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
Analizează comunicarea în mediul școlar din perspectivă didactică.
23. **Whittaker, A.** și colab. (2021). *Communication skills training for student social workers: A systematic review*.

MARITAL SATISFACTION IN THE CONTEXT OF PERSONALITY SELF-ACTUALIZATION

Valentina Oanţa
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The study demonstrates that family relationships and spouses' self-actualization are closely linked to gender, and that their characteristics and the structure of interdependencies are gender-specific. Women are more likely to be oriented toward self-actualized personality values than their spouses. Men demonstrate a higher level of satisfaction in marital and family relationships than women. It has been found that the influence of a wife's level of self-fulfillment on a man's satisfaction in marriage is stronger than in the similar situation with women and their husbands. For married men, it is more important to feel that they have a self-fulfilled and autonomous woman by their side who is realizing her potential. It was found that women are more likely to build their family relationships on the principle of the husband's authority, which is explained by the structure of the traditional family. Men, on the other hand, attach greater importance to emotional attraction to their wife.*

The specificity of the relationship between spouses' self-realization and their family relationships has been identified, depending on the length of their family life. At different stages of the family life cycle, there is a restructuring of the relationship between spouses' self-realization indicators and their relationships, from maximum integration to relative autonomy. In addition, with age, the importance of the feeling of effective self-realization in everyday activities increases.

Keywords: *marital satisfaction, family, self-actualization, marriage, understanding, emotional attraction, authority.*

Introducere

Interesul pentru tema familiei și a relațiilor familiale se află, în ultima vreme, în centrul atenției cercetărilor științifice. Reprezentanți din diverse domenii, atât teoreticieni, cât și practicieni, constată că familia în societatea modernă traversează o criză civilizațională. Această criză reflectă schimbarea orientărilor valorice ale oamenilor în ceea ce privește familia și căsătoria, precum și revizuirea modelului tradițional funcțional-ierarhic al familiei și abandonarea vechilor stereotipuri privind rolurile familiale.

Renunțarea la vechile paradigme este strâns legată de trecerea la economia de piață și de creșterea concurenței pe piața muncii. Acest context implică o implicare mai mare a individului în sfera profesională și o orientare către valori care reflectă dorința de autoactualizare și autodepășire.

Unii cercetători consideră acest proces drept o tendință negativă în dezvoltarea familiei, care duce la devalorizarea valorilor tradiționale, bazate pe structura patriarhală și conservatoare. În opinia lor, personalitatea care se autoactualizează este dominată de spiritul individualismului, punând interesele dezvoltării profesionale mai presus de cele ale familiei, ceea ce creează un dezechilibru în relațiile conjugale.

Alții, dimpotrivă, consideră acest proces ca fiind natural și logic, reflectând tendințele evoluției civilizaționale mondiale. Este esențial de remarcat că autoactualizarea individului nu se limitează la interesele profesionale, ci presupune și dezvoltarea completă a personalității, respectiv actualizarea maximă a potențialului său natural.

În abordarea sistemică, familia este considerată un ansamblu de elemente și proprietăți ale acestora, aflate într-o relație dinamică continuă [4, p. 5]. Subsistemul conjugal este considerat

determinant și sistemogen, deoarece modelele de bază ale interacțiunii partenerilor se nasc în relațiile conjugale, fiind bazate pe iubire, acceptare reciprocă și devotament.

Iubirea este o caracteristică integrală a acestor relații. Relațiile emoționale din subsistemul conjugal trec prin mai multe etape de dezvoltare, prin analogie cu relațiile dintre copii și părinți (etapa atașamentului simbiotic, etapa diferențierii, etapa autonomiei) [3, p. 27].

Abia în etapa autonomiei, relațiile sunt construite conștient, pe baza formării unor forme mature de iubire. În această etapă, soții se conștientizează ca personalități integrale și autonome, capabile de intimitate și apropiere autentică [5, p. 235]. Cu toate acestea, autonomia emoțională și individualizarea nu sunt întotdeauna atinse; familiile disfuncționale se "blochează" adesea în a doua etapă. De aici rezultă conflictele care simbolizează, pe de o parte, nevoia urgentă de apartenență și atașament, iar pe de altă parte, nevoia de independență și izolare.

Pentru ca sistemul familial să funcționeze productiv, este necesară respectarea principiului echilibrului între tendințele către apropiere și autonomie [1, p. 148]. Acest echilibru este atins doar în stadiul iubirii mature, cu o tendință crescătoare, odată cu vârsta, către o mai mare autonomie și independență [5, p. 66].

Analiza dezvoltării relațiilor emoționale în cuplu, pe baza studiului relațiilor dintre copii și părinți, a devenit o poziție științifică tradițională, datorită lucrărilor lui S. Freud, E. Erikson, M. Bowen, E. Fromm, K. Horney, J. Bowlby și R. May.

În concepția epigenetică a lui E. Erikson, iubirea este o nouă formă a tinereții, care presupune rezolvarea conflictului principal: dobândirea unei unicități autentice, alături de atingerea unei apropieri și intimități autentice cu partenerul [apud.5, p. 215].

Una dintre cele mai interesante încercări de a fundamenta teoretic natura iubirii și a relațiilor interpersonale aparține lui E. Fromm, care considera iubirea ca fiind nucleul existenței umane. El scria că iubirea cu adevărat umană nu este dată de natură, ci, ca orice artă, necesită o înțelegere, cunoaștere și interpretare îndelungată și minuțioasă.

Spre deosebire de alți autori, E. Fromm s-a apropiat de înțelegerea esenței iubirii prin prisma atingerii și păstrării identității, libertății și integrității proprii: „Iubirea este unirea cu cineva sau ceva din afara sinelui, cu condiția păstrării separării și integrității propriului „eu” [4, p. 235]. Această concepție se regăsește în ideile lui A. Maslow, care a caracterizat două tipuri de iubire: existențială și deficitară. Iubirea deficitară apare ca un instrument pentru satisfacerea nevoilor pe care omul nu le poate satisface singur. Iubirea existențială, însă, este o categorie superioară, reprezentând cea mai completă existență a omului prin apropiere și acceptare, altruism și dezinteres. Pentru a.Maslow, iubirea existențială este calea către autorealizarea personalității.

Ierarhia nevoilor a lui A. Maslow, fundamentată pe orientarea umanistă, postulează că satisfacerea nivelurilor superioare depinde de îndeplinirea celor inferioare din piramidă. În acest context, atingerea nevoii de autorealizare este condiționată de satisfacerea prealabilă a nevoilor de iubire și respect de sine. Astfel, un grad ridicat de intimitate, grijă, implicare în viața celuilalt, alături de respect, înțelegere și actualizarea nevoii de identitate și unicitate, creează un teren propice pentru autorealizarea personalității. Potrivit lui A. Maslow, personalitățile care se autorealizează nu se contopesc cu cei din jur în detrimentul propriilor interese și viziuni asupra lumii, ci „păstrează o anumită distanță interioară”. Această atitudine demonstrează rezistența lor la „cultivare” sau la conformismul forțat [3, p. 314]. Nevoia de autorealizare contribuie la o percepție mai realistă a realității și la o toleranță ridicată în situațiile de incertitudine. De asemenea, aceste persoane au capacitatea de a se percepe și accepta pe sine și pe ceilalți mai obiectiv, fără a recurge la mecanisme de apărare nevrotice. Deși persoanele care se autorealizează au un cerc restrâns de apropiați cărora le acordă dragoste și grijă, calitatea acestor relații este invariabil ridicată.

Respectul față de partener înseamnă că persoana autorealizată recunoaște dreptul celuilalt la autonomie și unicitate. Acest lucru implică abținerea de la control, critică excesivă sau neglijarea dorințelor și sentimentelor celuilalt, recunoscând totodată dreptul partenerului de a-și alege singur

traiectoria dezvoltării personale. În lumina celor expuse, se poate presupune că dezvoltarea personală a soților reprezintă un factor esențial al relațiilor psihologic sănătoase în familie.

Metodologia cercetării

Ipoteza cercetării: am presupus că nivelul de autorealizare a soților și satisfacția în căsnicie este determinat de nivelul de dezvoltare a înțelegerii, atracției emoționale și autorității în familie; există diferențe în autorealizarea soților și satisfacția lor în căsnicie, precum și în înțelegerea, atracția emoțională și autoritatea în familie în funcție de gen și experiența maritală.

Scopul este de a determina autorealizarea soților și satisfacția lor în căsnicie, precum și în înțelegerea, atracția emoțională și autoritatea în familie în funcție de gen și experiența maritală.

Obiectivele cercetării. Ținând seama de scopul și ipoteza cercetării, au fost stabilite următoarele obiective:

- determinarea gradului de dezvoltarea a autorealizare a soților și satisfacția în căsnicie din diferite grupe de experiență maritală;
- cercetarea nivelul de dezvoltare a înțelegerii, atracției emoționale și autorității în familie din diferite grupe de experiență maritală;
- identificarea relației dintre variabilele cercetate.

Metoda și studiul participanților

Eșantionul studiului a fost format din 100 de respondenți (50 de cupluri), cu vârste cuprinse între 23 și 60 de ani.

Instrumentele de cercetare

Pentru diagnosticarea variabilelor, au fost utilizate următoarele instrumente: Chestionarul de diagnosticare a autorealizării personalității (E. Shostrom); Testul de determinare a satisfacție în căsnicie (V.V. Stolin, T.L. Romanova, G.P. Butenko); Chestionarul PEA (înțelegere, atracție emoțională, autoritate) (A.N. Volkova). Validitatea rezultatelor obținute a fost confirmată prin utilizarea metodelor statistice: testul U Mann-Whitney; corelația rangurilor Spearman (SPSS 26.0).

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Prin aplicarea Chestionarului de măsurare a autoactualizării personalității, am obținut următoarele rezultate: majoritatea absolută a eșantionului a demonstrat un nivel ridicat. 65 de persoane sau 65% din totalul respondenților se înscriu în această categorie. Această pondere sugerează că pentru o mare parte a grupului studiat, tendința de a-și realiza pe deplin potențialul, de a trăi autentic și de a se dezvolta este puternic exprimată. 31 de persoane sau 31% din eșantion au înregistrat un nivel mediu. Acești respondenți se află într-o zonă de mijloc, indicând probabil o autoactualizare parțială sau fluctuantă, unde potențialul nu este exploatat la fel de consistent ca în cazul primului grup. Nivel Scăzut de Autoactualizare se atestă doar 4 persoane sau 4% din total au indicat un nivel scăzut. Procentul mic sugerează că o proporție foarte redusă a eșantionului întâmpină dificultăți majore în realizarea de sine sau manifestă o rezistență scăzută la influențele externe care le-ar putea bloca dezvoltarea personală (fig.1).

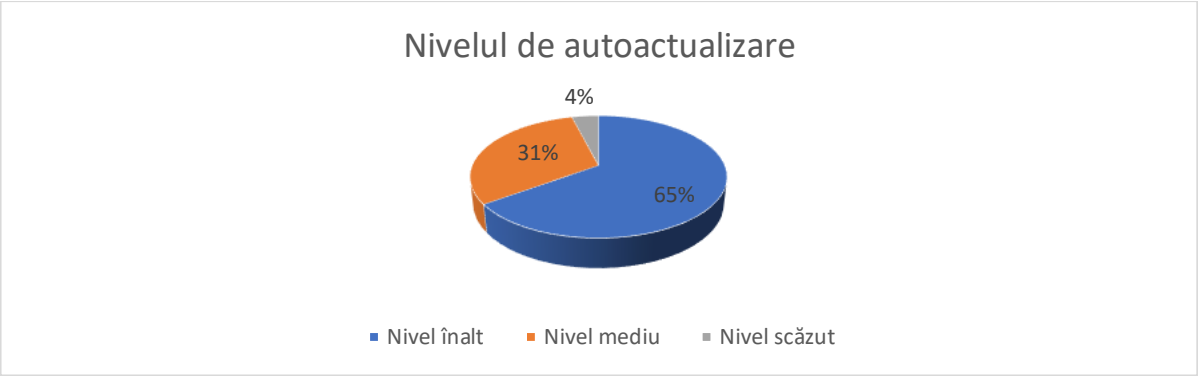


Fig. 1. Frecvențele cu privire la nivelurile de autoactualizare

S-a observat că perioada favorabilă pentru dezvoltarea potențialului intern al soților este cea care depășește zece ani de căsătorie, corespunzând familiei de vârstă medie și începutului vârstei mature (Tabelul 1).

Tabelul 1. Rangurile medii ale indicatorului aspirației spre autoactualizare a soților în funcție de vechimea în căsătorie

Experiența în căsnicie	N	Valori medii $\bar{x}$	Deviație medie pătratică, σ
Până la 3 ani	30	65,90	17,24
3 - 10 ani	32	69,91	13,69
Peste 10 ani	38	76,61	14,46

Această etapă de viață este marcată de un ritm mai liniștit și echilibrat, deoarece copiii ating o anumită vârstă, se emancipă și își construiesc propriile vieți. Soții sunt astfel eliberați de o parte din responsabilitățile și funcțiile familiale anterioare, ceea ce le permite să dispună de timp liber pe care îl pot dedica dezvoltării personale.

De asemenea, această perioadă este adesea însoțită de criza vârstei mijlocii. În această etapă, omul își reinterpretează experiența de viață (realizând *devalorizări semantice*), își caută adevăratele nevoi și aspirații și compară dorințele cu realitatea, în contextul întregii sale vieți. Dacă este traversată armonios, criza vârstei de mijloc poate deveni o tendință pozitivă pentru autorealizarea și autocunoașterea personalității.

Eșantionul de respondenți studiat, format din cupluri căsătorite, a fost analizat în ceea ce privește nivelul de satisfacție în căsnicie (fig. 2). Eșantionul de respondenți este format în mare parte din cupluri fericite și armonioase, care nu au probleme critice în relațiile de familie.

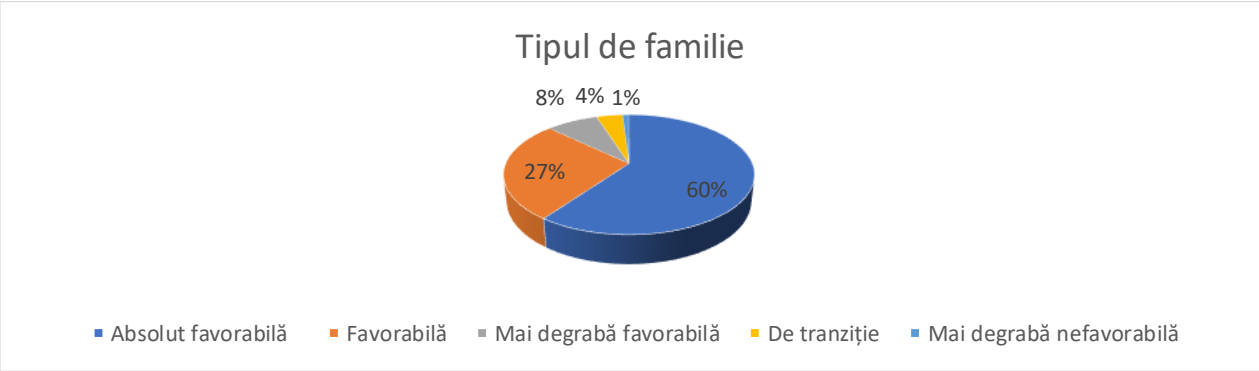


Fig. 2. Frecvențele cu privire la tipurile de satisfacție în căsnicie

Analiza datelor privind nivelul de satisfacție de relațiile în familie relevă o distribuție extrem de pozitivă și puternic polarizată către extremele superioare ale scalei. Peste jumătate din eșantion,

mai exact 60% dintre respondenți, se încadrează în categoria "Absolut favorabilă". Această majoritate covârșitoare (aproape două treimi din total) indică faptul că marea majoritate a grupului studiat manifestă cel mai înalt grad de pozitivitate măsurat.

La acest segment dominant se adaugă 27% dintre respondenți, care sunt încadrați în categoria „Favorabilă". Prin urmare, un procent impresionant de 87% din întregul eșantion raportează o stare generală de înaltă pozitivitate, succes sau bunăstare.

Un segment mai mic, dar care totuși înclină spre zona pozitivă, este cel al categoriei "Mai degrabă favorabilă", reprezentând 8% din total. Incluzând și acest grup, se ajunge la concluzia că 95% dintre respondenți se poziționează în mod clar pe partea pozitivă a scalei.

În contrast, segmentele neutre sau negative sunt minime. Categoria "De tranziție" — care adesea marchează punctul median sau neutru — reprezintă doar 4% din eșantion. Acest lucru arată că foarte puțini respondenți se află la mijloc, fără o înclinație clară.

În cele din urmă, segmentul care indică o stare nefavorabilă este aproape inexistent. Doar 1% dintre respondenți se regăsesc în categoria "Mai degrabă nefavorabilă". Această cifră marginală subliniază o lipsă practic totală a problemelor semnificative sau a rezultatelor negative la nivelul eșantionului studiat.

În scopul verificării ipotezei, precum că există diferențe în evaluarea satisfacției de căsnicie în funcție de gen, au fost identificate particularităților de gen în evaluarea satisfacției de căsnicie de către cuplurile conjugale, rezultatele au fost analizate separat pentru eșantionul de respondenți de sex masculin și feminin (fig.3).

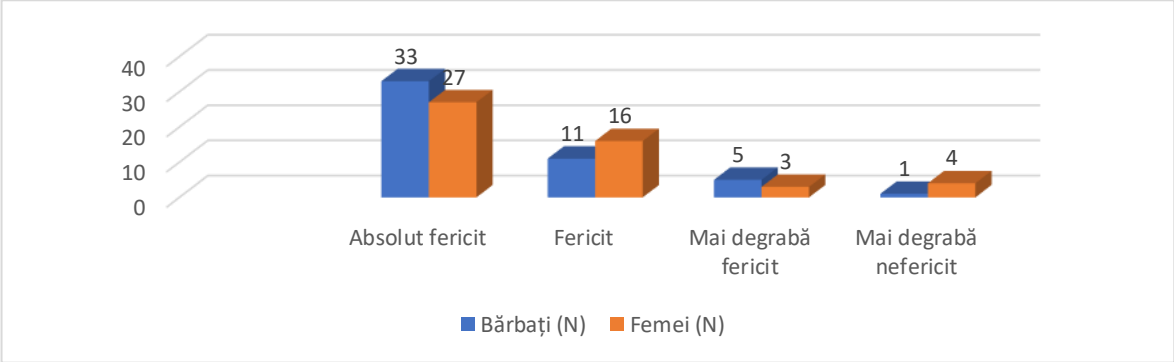


Fig. 3. Distribuția gradelor de satisfacție în căsnicie pentru bărbați și femei

Tabelul 2. Rezultatele comparării rangurilor medii ale nivelului de satisfacție conjugală la bărbați și femei (conform criteriului U Mann–Whitney)

Subiecți	$\bar{x}$	**Σ**	***U*em.**	***U*cr.**	***P***
Bărbați	40,68	5,66	971,5	1010	< 0,05
Femei	30,84	6,22			

Această particularitate în evaluarea căsătoriei de către soți poate fi legată de faptul că bărbații au așteptări mai loiale de la căsătorie și, prin urmare, o viziune pozitivă asupra uniunii lor conjugale. De asemenea, femeilor le este caracteristic să reacționeze la situațiile conflictuale care apar în procesul de interacțiune conjugală și familială ca la factori dezorganizatori, capabili să perturbe ordinea obișnuită, de unde rezultă o viziune mai critică asupra propriului mariaj. Există o diferență substanțială între cele două grupuri. Media obținută de bărbați este semnificativ (40.68) mai mare decât media obținută de femei (30.84). Diferența observată nu este una întâmplătoare, ci este statistic semnificativă ($p< 0,05$). Astfel, se poate concluziona că genul (bărbat vs. femeie) are un impact

statistic important asupra rezultatului măsurat, bărbații având, în medie, performanțe sau niveluri mai ridicate.

În scopul identificării particularităților în evaluarea căsătoriei la cuplurile cu vechime diferită în căsătorie, rezultatele testului de satisfacție în căsătorie au fost analizate separat pentru trei grupuri de respondenți (tabelul 3).

Tabelul 3. Rangurile medii ale gradului de satisfacție în căsătorie ale soților cu vechime diferită în căsătorie

Indicator	Grupa 1		Grupa 2		Grupa 3	
	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	Σ	$\bar{x}$	σ
Satisfacția în căsătorie	35,27	5,82	38,50	5,10	43,84	3,74

În cele ce urmează vom valida ipoteza conform căreia există diferențe de satisfacție în căsătorie în funcție de experiența în căsătorie. Parametrul vechimii în căsătorie este, de asemenea, un factor semnificativ în analiza indicatorului de satisfacție în căsătorie la cuplurile căsătorite (tabelul 4).

Tabelul 4. Rezultatele comparației pe baza criteriului U Mann-Whitney a indicatorilor medii de satisfacție în căsnicie la soții cu vechime diferită în căsnicie

Grupuri	Uemp.	Ukr.	P
1 și 2	352,5	362	< 0,05
2 și 3	239	467	< 0,05
1 și 3	103	436	< 0,05

Soții care sunt căsătoriți de mai mult timp se simt mai armonios în căsnicie și apreciază mai mult calitatea acesteia. Probabil că acest lucru se datorează relațiilor consolidate între soți după mai mulți ani de viață comună în căsătorie și, prin urmare, unui sistem familial mai puternic, mai puțin predispus la situații problematice și la neînțelegeri între soț și soție.

Pentru o analiză mai detaliată a relațiilor dintre soți în familie, am efectuat o diagnosticare a gradului de înțelegere, atractivitate emoțională și respect între partenerii în căsătorie. Această decizie va permite nu numai să ne bazăm pe evaluarea subiectivă a soților asupra căsătoriei lor, ci și să aprofundăm cercetarea, descompunând relațiile dintre membrii familiei în cursul vieții comune și al comunicării în componente mai specifice, și anume „înțelegerea” – capacitatea de a recunoaște sentimentele partenerului, de a anticipa reacția și comportamentul acestuia, „atracția emoțională” – atractivitatea, dependența de prezența celuilalt, dorința de a comunica și de a interacționa și „autoritatea” – respectul pentru opinia partenerului, acceptarea viziunii sale asupra lumii și a principiilor sale. Valorile medii pentru toți cei trei indicatori ai chestionarului sunt ridicate în cazul cuplurilor căsătorite, ceea ce indică un nivel suficient de dezvoltare a abilităților de comunicare interpersonală între ei (tabelul 5). Cel mai mare rezultat dintre cei trei indicatori a fost obținut de eșantionul de respondenți pe scala „autoritate”. Majoritatea soților chestionați tind să-și construiască relațiile pe baza respectului față de partener și să-l vadă ca pe o personalitate, însă acest lucru nu neagă importanța abilității de a interpreta comportamentul, gândurile, sentimentele și intențiile partenerului, precum și interesul personal de a fi alături de el.

Tabelul 5. Rangurile medii ale indicatorilor gradului de înțelegere, atracție emoțională și autoritate a soților și deviația medie pătratică a acestora

Indicatori	$\bar{x}$	Σ
Înțelegere	23,62	4,79
Atracție emoțională	22,86	4,79
Autoritate	24,49	4,75

Nu se observă o tendință pronunțată de manifestare a unei singure caracteristici în relațiile cu soția la bărbați. În cazul femeilor din eșantion, rezultatele sunt mai puțin omogene (tabelul 6).

Tabelul 6. Rangurile medii ale indicatorilor de înțelegere, atracție emoțională și autoritate conform pentru bărbați și femei

Indicatori	Bărbați		Femei	
	$\bar{x}$	Σ	$\bar{x}$	Σ
Înțelegere	23,04	4,72	24,20	4,84
Atracție emoțională	24,1	4,37	21,62	4,92
Autoritate	24,18	4,84	24,80	4,68

Se observă o creștere a valorilor indicatorilor pe scala „înțelegere” și „autoritate” odată cu creșterea vechimii căsătoriei respondenților (tabelul 7). Vechimea căsătoriei are o influență pozitivă asupra construirii de către subiect a imaginii personalității partenerului său, precum și asupra conștientizării și adaptării la trăsăturile sale de personalitate.

Tabelul 7. Rangurile medii ale indicatorilor de înțelegere, atracție emoțională și autoritate a soților cu vechime diferită în căsătorie

Indicatori	Grupa 1		Grupa 2		Grupa 3	
	$\bar{x}$	Σ	$\bar{x}$	Σ	$\bar{x}$	Σ
Înțelegere	21,20	5,25	23,34	4,60	25,76	3,53
Atracție emoțională	23,30	6,42	22,53	4,47	22,79	3,49
Autoritate	20,67	4,24	24,16	4,92	27,79	1,68

După o căsnicie îndelungată (peste 10 ani), soții încep să se respecte mai mult, să aprecieze opiniile personale și să împărtășească viziunea asupra vieții a partenerului. Această tendință contribuie la armonizarea relațiilor familiale și este considerată de noi ca fiind pozitivă. Datele obținute în cadrul studiului empiric au fost supuse unei analize corelaționale (tabelul 8).

Tabelul 8. Interdependența parametrilor de autorealizare, satisfacție în căsnicie, înțelegere, atracție emoțională și autoritate a soților (metoda corelației rangurilor Spearman, n = 100)

Variabile	Satisfacție căsătorie	Înțelegere	Atracție emoțională	Autoritate
Aspirație către autoactualizare	**0,75***	**0,72***	0,41	**0,61***
Orientare în timp	0,36	0,36	0,34	0,25
Valori	0,27	0,32	0,29	0,22
Viziunea asupra omului	0,27	0,19	0,24	0,19
Nevoia de cunoaștere	0,34	0,28	0,28	0,22
Creativitate	**0,46***	0,40	0,36	0,27
Autonomie	0,25	0,24	0,26	0,15
Spontaneitate	0,13	0,09	0,17	0,04
Autocunoaștere	**0,49***	**0,56***	0,26	0,41
Autosimpatie	0,16	0,25	0,29	0,14
Sociabilitate	**0,66***	**0,61***	0,42	**0,56***
Flexibilitate în comunicare	**0,60***	**0,60***	0,26	**0,61***

*Semnificativ la $p \leq 0,05$.

Există o legătură directă puternică între indicatorii „dorința de autorealizare” și nivelul de satisfacție în căsnicie. Acest lucru indică faptul că autorealizarea soților este un factor al dinamicii pozitive a relațiilor conjugale apropiate, iar relațiile favorabile, la rândul lor, creează condiții pentru dezvoltarea personalității soților. O legătură semnificativă între nivelul de satisfacție în căsnicie și aspectele autorealizării a fost stabilită pe următoarele scale: „creativitate”, „autocunoaștere”, „sociabilitate” și „flexibilitate în comunicare”.

Scala „autoritate” are o legătură strânsă cu parametrii autorealizării. O personalitate autorealizată are tendința de a vedea în partenerul său o personalitate separată și autonomă, de a împărtăși viziunea asupra lumii, interesele și sentimentele acestuia și de a le considera un model. Totuși, acest lucru nu înseamnă că propria opinie depinde în totalitate de opinia partenerului. Mai degrabă, aceasta indică armonia sferei lor spirituale și morale, de care depinde în mare măsură bunăstarea relațiilor familiale.

A fost identificată o corelație pozitivă între scala „atracție emoțională” și dorința de autorealizare. Fiind într-un cuplu alături de o personalitate autorealizată, simțim mai rar oboseala comunicării și chiar simțim un efect terapeutic din contactul cu aceasta.

Au fost identificate corelații statistice semnificative între înțelegerea partenerului și creativitate, înțelegerea de sine, sociabilitate, flexibilitate în comunicare. Rezultatele studiului demonstrează rolul important al abordării creative în rezolvarea problemelor familiale, conștientizarea de sine și a propriilor nevoi, precum și abilitățile de comunicare cu persoanele din jur în construirea unor relații armonioase în familie, bazate pe înțelegere și comunicare ușoară cu partenerul.

S-a descoperit o legătură semnificativă între sociabilitate și atracția emoțională a soților. Pentru o persoană care prezintă rezultate ridicate de autorealizare în domeniul construirii de relații profunde și nu superficiale, este mai important ca în căsătorie să aibă un partener potrivit și atractiv pentru ea.

Legături semnificative între aspectele autorealizării și autoritatea au fost stabilite pe scalele „înțelegere de sine”, „sociabilitate” și „flexibilitate în comunicare”. Din aceasta rezultă că o personalitate autorealizată, înclinată să-și conștientizeze dorințele și nevoile și să le poată apăra, este în egală măsură capabilă să le vadă și să le respecte la partenerul său. S-a demonstrat că, cu cât o

persoană are o predispoziție mai dezvoltată pentru contacte reciproc benefice și plăcute cu alte persoane, precum și capacitatea de a se exprima adecvat în comunicarea cu partenerul său, cu atât este mai probabil ca în cuplu să existe respect reciproc.

Astfel de cupluri tind să aprecieze opiniile reciproce și să se orienteze după concluziile partenerilor atunci când iau decizii familiale.

Tabelul 9. Interdependențele dintre varibile pentru eșantionul de bărbați și femei (Spearman)

Variabile	Tendința de autoactualizare	
	Bărbați	Femei
Satisfacția în căsnicie	0,68*	0,84*
Înțelegerea	0,73*	0,76*
Atracție emoțională	0,42*	0,4*
Autoritate	0,57*	0,63*

*Semnificativ la $p \leq 0,05$.

În urma unei analize comparative a structurii relațiilor interfuncționale după parametrii de autorealizare, satisfacție în căsnicie, înțelegere, atracție emoțională și autoritate pe eșantioane de bărbați și femei, s-a constatat că, în general, acești parametri sunt corelați atât la bărbați, cât și la femei (tabelul 9). Cele mai strâns legate de dorința de autorealizare s-au dovedit a fi satisfacția în căsnicie și înțelegerea partenerului.

Analiza corelațională a arătat o strânsă legătură în cazul femeilor. Satisfacția femeilor în căsnicie depinde într-o mai mare măsură de autorealizarea lor și de alte aspecte ale personalității studiate de noi, decât în cazul bărbaților. Presupunem că manifestarea de sine în rolul de partener matrimonial ocupă un loc mai important în autorealizarea femeilor decât în cea a bărbaților. Această teorie este în concordanță cu faptul identificat anterior de noi, și anume că femeile, spre deosebire de bărbați, au tendința de a evalua mai critic bunăstarea căsniciei lor și de a determina calitatea relațiilor din familie.

În continuarea studiului caracteristicilor de gen, am verificat dacă există o legătură între indicatorul de satisfacție a căsniciei soțului și nivelul de autorealizare al partenerului său. A fost identificată o corelație pozitivă între scale. Pentru eșantionul feminin, valoarea acestui coeficient este de 0,5, în timp ce pentru bărbați este de 0,68. Astfel, se poate vorbi despre existența unei legături directe de intensitate medie între indicatorul de satisfacție a soțului față de căsnicie și nivelul de autorealizare al partenerului său. Cu toate acestea, influența exercitată de nivelul de autorealizare al soției asupra satisfacției bărbatului față de căsnicie este mai mare decât în situația similară cu femeile și soții lor. Pentru bărbații căsătoriți, este mai important să simtă că alături de ei se află o femeie autorealizată și autonomă, care își realizează potențialul. Acest lucru are o influență pozitivă asupra evaluării de către ei a calității relațiilor familiale.

La studierea legăturilor dintre potențialul de autorealizare al soților și gradul lor de înțelegere, atracție emoțională și autoritate, au fost descoperite diferențe de gen doar în ceea ce privește indicatorul autorității – acesta fiind semnificativ mai ridicat la femei. Acest fapt poate indica faptul că femeilor autorealizate le este mai caracteristic să-și construiască relațiile pe principiul autorității soțului lor decât bărbaților, adică să vadă în el un model de urmat. Este posibil ca acest lucru să fie legat de influența asupra cuplului a normelor și ideilor familiei tradiționale, răspândite în societatea noastră. Bărbații, spre deosebire de femei, tind să se apropie în ceea ce privește aspectul interacțiunii, cum ar fi apropierea emoțională.

Legătura dintre nivelul de autorealizare a soților și satisfacția lor în căsătorie, gradul de înțelegere, atracția emoțională și autoritatea a fost, de asemenea, analizată în cadrul studiului pentru grupuri cu vechime diferită în căsătorie (tabelul 10).

Concluzii și discuții

Există o tendință de scădere a strânsului legăturilor dintre aceste caracteristici odată cu creșterea vechimii în căsătorie. În perioada de căsătorie de la 0 la 3 ani se observă o strânsă legătură între autorealizarea soților și relațiile dintre ei. Cu alte cuvinte, acești indicatori apar în mare măsură ca fiind integrați. În perioada de peste 10 ani de căsătorie, legăturile rămân foarte diferențiate, referindu-se doar la aspecte particulare. Astfel, odată cu creșterea vechimii în căsnicie, integrarea indicatorilor studiați slăbește, satisfacția în căsnicie, caracteristicile principale ale relațiilor conjugale și potențialul de autorealizare devin în mare măsură caracteristici psihologice independente. Pentru soții care au trăit împreună 10 ani, nu este atât de important să simtă că în acest moment își realizează tot potențialul pentru a fi mulțumiți de căsnicia lor, comparativ cu cuplurile mai tinere, pentru care procesul de autorealizare devine central.

Tendința identificată de noi necesită o analiză mai detaliată, deoarece s-a stabilit anterior că grupul cuplurilor căsătorite de peste zece ani prezenta cel mai ridicat nivel de autorealizare. Distingem două strategii de autorealizare a soților: familială (relațiile cu familia, părinții, copiii, soțul, posibilitatea de a petrece timpul liber) și extrafamilială (educație, prieteni, timp liber, activitate profesională, relații cu colegii, conținutul muncii, poziția în societate).

S-a stabilit o legătură semnificativă între dorința de autorealizare și scala de înțelegere în toate etapele vieții conjugale, în proporții aproape egale. Prin urmare, persoanele cu cel mai ridicat nivel de autorealizare au demonstrat cea mai bună capacitate de a-și înțelege partenerul, indiferent de durata căsătoriei. Tendința evidentă de scădere a coeficientului de corelație între dorința de autorealizare și atracția emoțională indică faptul că, odată cu înaintarea în vârstă, legătura strânsă dintre acești doi parametri se diminuează și dispare practic după zece ani de viață comună. Valoarea coeficientului de corelație este cea mai mare pentru prima grupă (până la trei ani de căsătorie), ceea ce indică o legătură directă puternică între nivelul de autorealizare și atractivitatea emoțională a partenerului. Pentru o persoană autorealizată, în această perioadă a vieții de familie, este extrem de important să se bucure de comunicarea cu partenerul, să simtă simpatie și interes față de acesta. În această perioadă a vieții, personalitatea se află într-o fază activă de realizare a potențialului său interior, iar faptul de a fi alături de cineva care, în opinia sa, răspunde tuturor cerințelor sale, îl face pe el însuși mai semnificativ și mai împlinit. Coeficientul de corelație între dorința de autorealizare și scala de autoritate se află, de asemenea, aproximativ la același nivel în cele trei grupuri, în funcție de vechimea căsătoriei, și se caracterizează printr-o legătură directă medie între acești doi indicatori. Astfel, se poate spune că, în toate etapele vieții de familie, unei persoane autorealizate îi este caracteristic să țină cont de opiniile partenerului său.

Studiul realizat ne permite să facem următoarele concluzii:

1. Odată cu creșterea indicatorilor de autorealizare, crește competența comunicativă a subiecților interacțiunii conjugale, se extind cunoștințele lor despre sentimentele celuilalt, starea de spirit, obiectivele și aspirațiile, valorile de viață, crește respectul față de partener, acceptarea individualității sale, crește aspectul pozitiv al relației emoționale unul față de celălalt.
2. Cu scăderea indicatorilor de autorealizare, relațiile dintre soți se deteriorează, se manifestă mai des incapacitatea de a înțelege sensul mesajului partenerului, lipsa de disponibilitate de a înțelege starea sa emoțională, satisfacția față de relație scade.
3. Parametrii de autorealizare ai soților sunt legați, cu intensitate diferită, de caracteristicile relației lor. Cele mai determinante caracteristici ale relației soților sunt următorii parametri de autorealizare: creativitatea, înțelegerea de sine, sociabilitatea, flexibilitatea în comunicare.
4. Relațiile în familie și autorealizarea soților sunt strâns legate de gen, caracteristicile lor de nivel și structura interdependențelor au specificitate de gen. Femeilor le este mai caracteristic să se orienteze către valorile personalității autorealizate decât soților lor. Bărbații demonstrează un nivel mai ridicat de satisfacție în relațiile matrimoniale și familiale decât femeile. Cu toate acestea, satisfacția femeilor în căsătorie depinde într-o mai mare măsură de autorealizarea lor și de alte aspecte ale personalității studiate de noi, decât în cazul bărbaților.

S-a constatat că influența exercitată de nivelul de autorealizare al soției asupra satisfacției bărbatului în căsnicie este mai puternică decât în situația similară cu femeile și soții lor. Pentru bărbații căsătoriți este mai important să simtă că alături de ei se află o femeie autorealizată și autonomă, care își realizează potențialul. S-a descoperit că femeilor le este mai caracteristic să-și construiască relațiile familiale pe principiul autorității soțului, ceea ce se explică prin structura familiei tradiționale. Bărbații, în schimb, acordă o importanță mai mare atracției emoționale față de soția lor.

5. A fost identificată specificitatea relațiilor dintre autorealizarea soților și relațiile lor în familie, în funcție de vechimea vieții de familie. În diferite etape ale ciclului de viață al familiei, are loc o restructurare a relațiilor dintre indicatorii de autorealizare ai soților și relațiile lor, de la integrare maximă la autonomie relativă. În plus, odată cu vârsta crește importanța sentimentului de realizare efectivă a sinelui în activitatea de zi cu zi.

Astfel, înțelegerea problemelor legate de dezvoltarea personalității soților ajută la identificarea măsurilor necesare pentru îmbunătățirea relațiilor și atingerea armoniei în familie.

BIBLIOGRAPHY:

1. CIUPERCĂ, C. Cuplul modern: Între emancipare și disoluție. Tipoalex. 2000. pp. 150–185. ISBN: 978-973-98270-3-1
2. GODEANU, A. S. Manual de psihologia cuplului și a familiei. Polirom. 2020. pp. 45–95, 201–235. ISBN: 978-973-46-7589-3
3. MASLOW, A. H. Motivație și personalitate. București. Trei. 2020. pp. 210–260. ISBN: 978-606-701-443-3
4. FROMM, E. Din dragoste de viață. București. Trei. 2022. pp. 150–180. ISBN: 978-606-4009470
5. HENDRIX, H. & LAKELLY H. Primește iubirea pe care o dorești: Ghid pentru cupluri. Terapia Imago. București. Herald. 2023. ISBN: 978-973-111-965-6

EXPERIENTIAL LEARNING IN PRESCHOOL SETTINGS: THE CONTRIBUTION OF LITERARY TEXTS TO COGNITIVE AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

Elena Savu
PhD Student, „Valahia" University of Târgoviște

Abstract: *This article explores the role of literary texts as catalysts for experiential learning in preschool settings, emphasizing their impact on children's cognitive and socio-emotional development. Drawing on contemporary theories of early childhood education, the study highlights how narrative structures, character-driven situations, and imaginative contexts create meaningful learning experiences that support curiosity, critical thinking, emotional understanding, and social interaction. Through an integrative review of educational practices and recent research, the paper illustrates the ways in which guided engagement with stories such as dramatization, dialogic reading, reflective questioning, and play-based re-enactment enhances preschoolers' ability to construct knowledge, regulate emotions, and develop empathy. The discussion underscores the pedagogical value of literary texts not merely as sources of information or entertainment, but as dynamic experiential environments that foster holistic development. Implications for educators include designing intentional, experience-rich learning activities grounded in literature to support early cognitive growth and socio-emotional competencies.*

Keywords: *Experiential Learning; Preschool Education; Cognitive Development; Socio-Emotional Development; Narrative-Based Pedagogy.*

Experiential learning has become a central focus in contemporary early childhood education, reflecting the understanding that young children learn best through direct involvement, exploration, and meaningful engagement with their environment. Preschool-aged children construct knowledge actively, drawing upon sensory experiences, social interactions, and imaginative play. Within this framework, literary texts offer fertile ground for developing both cognitive and socio-emotional competencies. When children interact with stories through listening, dramatizing, retelling, questioning, and re-enacting, they engage in holistic experiences that support higher-order thinking, emotional understanding, and social reasoning. This article examines experiential learning in preschool settings, its relevance to early childhood development, and the role educators play in facilitating such learning. It further explores how children's literature can be integrated into experiential teaching approaches, presenting exemplary works, methods, strategies, and activity models that harness the full potential of literary narratives in early learning environments.

Experiential learning is grounded in the premise that children develop understanding through active participation rather than passive reception. Kolb (1984) conceptualises experiential learning as a cyclical process involving concrete experience, reflective observation, abstract conceptualisation, and active experimentation. In preschool settings, this model aligns naturally with children's developmental predispositions: they learn by doing, reflecting, and transforming experiences into meaning. Dewey (1938) also emphasises that experiences become educational when they contribute to growth and continuity, enabling children to build connections between previous and new understandings. In practice, experiential learning encourages exploration, problem-solving, sensory engagement, and cooperation, forming a foundation for early cognitive and socio-emotional development.

Preschoolers acquire a wide range of competencies through experiential approaches, from cognitive and linguistic skills to emotional literacy and social awareness. According to Vygotsky (1978), learning is mediated socially, and experiential activities create rich opportunities for

scaffolding within the child's zone of proximal development. Hands-on tasks—such as role-play, experimentation, storytelling, and guided exploration—foster critical thinking, creativity, memory consolidation, and symbolic representation. At the same time, experiential learning enhances self-regulation and emotional understanding, as children navigate challenges, negotiate roles, and express feelings. Research in early childhood education shows that engaging with experiential processes contributes to perseverance, autonomy, empathy, and collaborative skills, essential attributes for long-term developmental trajectories.

Educators play a critical role in designing environments and experiences that stimulate children's curiosity, meaning-making and personal expression. From the perspective of constructivist and experiential learning theories, the teacher's role shifts from being a transmitter of knowledge to being a facilitator of learning (Bruner, 1996). In the early years context, this means that an educator intentionally sets up open-ended, rich learning situations where children can explore, reflect and take ownership of their learning process.

In such a learning environment, educators provide open-ended materials—for example loose parts, natural materials, provocation tables, story props—which invite children to investigate, question and create rather than simply replicate. Recent literature on experiential learning environments emphasises that features such as autonomy, choice, sensory richness and scaffolding are important for deep learning (Duchâtelet et al., 2024). The educator in this role does not predetermine all outcomes, but rather guides, monitors and adapts the environment in response to children's emergent interests and hypotheses.

Educators also prompt reflection through questioning, guiding children to think about what they are doing, what they notice, what surprised them, and what they might try next. For example, a study of early childhood coding-toys found that teacher mediation using reflective questions, multimodal communication and planning time helped children move from mere play to problem-solving and reasoning (Granone et al., 2025). In this way, the educator supports the transition from concrete experience to conceptual understanding, a core element of experiential learning.

In addition to cognitive scaffolding, educators must attend to the emotional and social dimensions of learning. They create emotionally secure classrooms in which children feel safe to explore, experiment and make mistakes without fear of failure. A sense of belonging, trust in peers and educators, and opportunities for negotiation of ideas all contribute to the child's willingness to take learning risks. A recent review emphasises that the learning environment must integrate children's agency and peer-collaboration, so that educators act as co-learners, scaffolding the process rather than dominating it (Larsen et al., 2024).

Effective educators integrate cross-disciplinary elements—language, art, play, movement, social interaction—ensuring that learning is not fragmented but holistic and connected. The intersections between domains mirror children's real ways of learning, rather than segmenting knowledge into isolated subjects. For instance, the research on experiential learning management models (ELMM) in early childhood education underscores the importance of integrative approaches that combine sensory experience, social interaction, reflection and symbolic representation (An et al., 2025). By weaving these elements, educators help children make meaningful connections across their experiences and learning contexts.

Finally, the educator's intentionality is key: everyday experiences, spontaneous interactions and play opportunities become developmental opportunities because the educator frames them purposefully. They observe children, anticipate next steps, adapt materials, ask probing questions, and document learning trajectories. A recent qualitative study of early childhood educators' pedagogical knowledge revealed how teachers' beliefs, cultural awareness and reflective practice influence their ability to design and implement effective learning contexts (Veliz et al., 2025). In other words, the educator's role is dynamic: they are not "in front" directing every move, but "alongside" the children, structuring the environment and interaction so that cognitive, linguistic, social and emotional growth are supported in an integrated, responsive way.

Children's literature offers a unique medium through which experiential learning can flourish. Stories provide symbolic spaces where children can explore complex emotions, moral dilemmas, social norms, and imaginative worlds. Bettelheim (1976) argues that literary narratives allow children to process internal conflicts and understand human motivations through metaphor and fantasy. By engaging with literary texts experientially—through dramatization, role-play, interactive storytelling, and thematic play—preschoolers turn narratives into lived experiences that deepen comprehension and emotional insight. Literature also supports language development, narrative thinking, and symbolic understanding, which are critical foundations for literacy. The experiential potential of stories lies in their ability to connect emotional resonance with cognitive engagement, offering multidimensional learning opportunities.

Integrating literature within experiential learning requires a deliberate and nuanced pedagogical approach, one that transforms story encounters into meaningful, multidimensional experiences. One widely recognised method is dialogic reading, rooted in the work of Whitehurst et al. (1988), which reconceptualises reading aloud as a collaborative and interactive exchange. Rather than functioning as passive listeners, children are encouraged to take on the role of co-narrators through open-ended questions, predictive prompts, clarifications, and reflections. This shared conversational model enhances not only vocabulary acquisition but also higher-order thinking, inferential reasoning, and narrative understanding. Dialogic reading fosters children's agency, enabling them to negotiate meaning actively and construct knowledge through social engagement with the text.

Another powerful experiential method is dramatic play, through which children bring stories to life by embodying characters, adopting fictional roles, and re-enacting narrative events. Dramatic play offers opportunities for socio-emotional exploration, as children learn to interpret motivations, express feelings, and resolve conflicts within imagined scenarios. According to Smilansky (1990), socio-dramatic play strengthens communication, negotiation, and self-regulation, making it an ideal complement to literary experiences. When a child "becomes" a character, such as Max from *Where the Wild Things Are* or Goldilocks from *Goldilocks and the Three Bears*, the boundaries between narrative and lived experience blur, enabling deep emotional resonance and cognitive engagement.
Project-based learning represents another experiential avenue that allows literary themes to unfold across extended investigative contexts. A single story can inspire multi-day or even multi-week explorations involving science, mathematics, creative arts, and collaborative problem-solving. For example, a reading of *The Very Hungry Caterpillar* can lead to inquiries into the life cycle of insects, healthy eating habits, or patterns and sequencing. Such projects encourage children to formulate questions, test ideas, gather information, and present findings mirroring authentic scientific and creative processes. Project-based learning also supports perseverance and autonomy, as children navigate challenges and assume increasing responsibility for their learning journey.

Complementing these approaches, sensory-based activities immerse children physically and emotionally in story-related experiences. This may include tactile story maps made from fabric, sand, seeds, or natural materials, which allow children to reconstruct settings and events. Sensory props such as textured objects, puppets, scent jars, or themed sensory bins enhance engagement and enable children to connect abstract literary concepts with concrete sensations. Sensory-based learning is particularly beneficial for diverse learners, including those with emerging language skills or sensory processing needs, as it provides multiple pathways for understanding narrative structures and emotional cues.

Experiential use of literature also involves setting up learning centres inspired by a story's themes, providing children with spaces to explore narratives independently or collaboratively. A construction centre linked to *The Three Little Pigs* invites experimentation with different building materials, prompting children to test stability, compare structures, and discuss cause-and-effect relationships. A nature exploration corner connected to *The Gruffalo* may include natural specimens, animal models, and field guides, encouraging observational skills, classification, and imaginative

ecological play. Storytelling labs, equipped with props, picture cards, and writing tools, offer opportunities for children to reconstruct, extend, or invent narratives, fostering creativity and early literacy.

At the same time, reflective conversations and representational activities support children in processing their experiences. Guided drawing and visual journaling allow them to translate emotions and ideas into symbolic form, while puppetry provides a safe medium for expressing sensitive themes. Story sequencing tasks reinforce narrative logic and temporal understanding, helping children internalise the structure of beginning, middle, and end. Collaborative bookmaking, in which children illustrate and dictate text for a shared story, strengthens cooperative skills, narrative competence, and ownership of the learning process. These reflective techniques help children integrate experiential moments cognitively, linguistically, and emotionally.

Together, these methods form a comprehensive framework through which literary texts become dynamic, experiential learning opportunities. Each strategy, dialogic reading, dramatic play, project-based inquiry, sensory engagement, thematic learning centres, and reflective representational activities activates different dimensions of development while maintaining the integrity of the literary narrative. When employed intentionally, these approaches nurture creativity, empathy, critical thinking, and cooperative learning, enriching early childhood education. By transforming stories into lived, felt, and explored experiences, educators create environments in which literature serves not merely as a teaching resource but as a catalyst for holistic, meaningful learning.

Educators may also design learning centres inspired by the themes, characters, or settings of specific stories, enabling children to explore narrative worlds through hands-on, self-directed activities. In a construction centre linked to *The Three Little Pigs*, children may experiment with various materials straw, sticks, cardboard, wooden blocks to test structural stability, compare textures, and reflect on why certain houses withstand the wolf's force. Such an activity supports scientific inquiry, problem-solving, and collaborative engineering. Similarly, a nature exploration centre inspired by Julia Donaldson's *The Gruffalo* can include leaves, pinecones, animal figurines, magnifying glasses, and picture cards representing forest habitats. Children investigate textures, classify natural objects, and role-play the interactions between the Mouse, the Fox, and the Owl, reinforcing knowledge of ecosystems and developing ecological awareness through imaginative immersion.

Learning centres can also integrate Romanian literary works, allowing children to engage experientially with culturally familiar narratives. For instance, a thematic corner based on Ion Creangă's *Capra cu trei iezi* (*The Goat and Her Three Kids*) may include puppets representing the characters, miniature household objects, and fabrics that evoke traditional rural settings. Children can re-enact scenes, negotiate roles, and explore themes of safety, responsibility, and family relationships. A creative arts centre inspired by *Punguța cu doi bani* can encourage children to craft masks, recreate the rooster's journey, or construct miniature farm environments, enhancing symbolic play while connecting with Romanian folklore. These culturally grounded learning centres contribute to identity formation, cultural continuity, and emotional resonance in ways that international texts alone may not achieve.

Beyond thematic environments, educators can enrich experiential learning through reflective conversations that invite children to articulate thoughts, feelings, predictions, and moral interpretations. After reading *Little Red Riding Hood*, children may discuss choices made by the characters, possible alternatives, and personal experiences of caution or trust, thus developing perspective-taking and emotional literacy. With Romanian stories such as *Fata babei și fata moșneagului*, reflective dialogue encourages children to compare fairness, kindness, and consequences in everyday interactions, fostering early ethical reasoning. These conversations extend learning beyond the plot, guiding children to connect narrative events with lived experiences.

Guided drawing and visual narrative reconstruction offer another means of consolidating comprehension and emotional understanding. After engaging with *The Little Red Hen*, children can

illustrate steps in the grain-to-bread process, reinforcing sequencing and fine motor skills. Following a reading of *Amintiri din copilărie* excerpts, children may draw scenes depicting play in the countryside, stimulating imagination while bridging literature with personal and cultural memory. The teacher's prompts "What do you think happened before this scene?" or "How do you imagine the character felt?" aid in developing symbolic representation and emotional insight.

Puppetry provides a safe, expressive medium through which children can explore story themes and character motivations. Hand puppets or finger puppets representing characters from *The Snow Queen*, *Winnie-the-Pooh*, or Romanian tales like *Ursul păcălit de vulpe* enable children to animate narratives, practise dialogue, negotiate social roles, and convey emotions indirectly. Puppetry is particularly effective for children who may be reluctant to speak in front of peers, as the puppet becomes an intermediary that reduces performance anxiety and encourages expressive confidence.

Story sequencing activities further enhance narrative competence by helping children recognise structure, causality, and temporal progression. Educators may provide picture cards depicting scenes from *Peter Rabbit*, *The Tale of the Fisherman and the Golden Fish*, or *Sarea în bucate*, encouraging children to reconstruct the story logically. Sequencing fosters logical reasoning, comprehension monitoring, and the ability to identify beginnings, complications, and resolution, skills that underpin later reading and writing development.

Finally, collaborative bookmaking transforms children into authors and illustrators, empowering them to co-create stories influenced by literary works. After exploring *The Gruffalo*, children may invent a new forest creature, design illustrations, and dictate text to the educator. Inspired by *Capra cu trei iezi*, they may compose an alternative ending or imagine a new adventure for the goat and her kids. This cooperative creative process promotes narrative fluency, teamwork, decision-making, and pride in authorship. The final product (could be a handmade book) becomes a tangible representation of their experiential learning journey.

Experiential learning in early childhood education provides a powerful framework for nurturing children's holistic development, enabling them to construct knowledge actively, express themselves authentically and engage meaningfully with the world around them. When understood through contemporary theoretical perspectives and supported by intentional pedagogical design, experiential approaches allow preschoolers to develop cognitive, linguistic, social and emotional competencies in interconnected ways. The role of the educator is central in this process: as a facilitator, guide and co-constructor of knowledge, the teacher carefully structures environments, interactions and materials that stimulate inquiry, reflection and creativity. Recent research reinforces the importance of educator intentionality, emotional safety and cross-disciplinary integration in promoting effective experiential learning experiences.

Children's literature emerges as a particularly rich resource within this pedagogical landscape. Stories offer symbolic spaces through which children can explore emotions, relationships, moral dilemmas and imaginative possibilities. When narratives are paired with experiential methods like dialogic reading, dramatic play, sensory exploration, project-based learning or thematic learning centres literature becomes a lived experience rather than a passive encounter. Such approaches foster narrative competence, empathy, critical thinking and collaborative problem-solving. Importantly, drawing on both international and Romanian literary traditions ensure cultural relevance and strengthens children's sense of identity and belonging.

The integration of literary texts into experiential learning therefore transforms early education, linking emotional resonance with cognitive engagement and symbolic understanding. By converting stories into dynamic contexts for inquiry, expression and social interaction, educators can provide meaningful developmental opportunities that support each child's curiosity, agency and holistic growth. As early childhood education continues to evolve, the synergy between experiential pedagogies and children's literature stands out as a promising pathway for cultivating early competencies, fostering cultural awareness and laying the foundations for lifelong learning.

BIBLIOGRAPHY:

1. An, B., Wu, Y. and Pham, D. (2025). *The Experiential Learning Management Model for Early Childhood Education.* Journal of Education and Learning, 14(1), pp. 45–58.
2. Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales.* London: Thames & Hudson.
3. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Creangă, I. (various editions). *Capra cu trei iezi; Punguța cu doi bani; Ursul păcălit de vulpe; Fata babei și fata moșneagului*. București: Edituri diverse.
5. Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Macmillan.
6. Duchâtelet, D., van Avermaet, P. and Naessens, S. (2024). Understanding how learning environments foster children's learning activity. *Journal of Early Childhood Research*, 22(1), pp. 45–63.
7. Granone, F., Di Lieto, M. and Sapuppo, A. (2025). Teacher mediation in early childhood coding and problem-solving. *Frontiers in Psychology*, 16, 1426165.
8. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
9. Larsen, A., Röthle, M. and Urskog, B. (2024). Learning, play and agency in early childhood settings. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104707.
10. Sendak, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. New York: Harper & Row.
11. Smilansky, S. (1990). *Sociodramatic Play: Its Relevance to Behaviour and Achievement in School*. Norwood, NJ: Ablex.
12. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
13. Veliz, L., Rojas, M. and Carrasco, D. (2025). Early childhood teachers' pedagogical knowledge in diverse cultural contexts. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), pp. 155–170.
14. Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. and Fischel, J.E. (1988). A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 24(4), pp. 552–559.
15. Carle, E. (1969). *The Very Hungry Caterpillar.* New York: World Publishing Company.
16. Donaldson, J. (1999). *The Gruffalo*. London: Macmillan.

THE CHANGE OF THE MEDIA GENERATION FROM JOURNALISTS AND NEWSPAPERS TO SOCIAL NETWORKS

Mariana-Cristina Tomoiagă
PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca, North University Center of Baia Mare

Abstract: *In the past the communication industry had financial contribution and support for press institutions through legitimate promotion budgets. But in the present many organizations or companies have redirected their budgets towards television and social media. The explosion of social media through social networking platforms resulted in a shift from traditional journalistic and public relations practices to shaping communication strategies in online.*

Social networks are increasingly replacing the written press, at least for the youth sector. Therefore, it has become easier nowadays to initiate positive changes, to influence actions, opinions or behaviors among the 18–35 age group. The internet becomes difficult to ignore but it can be considered a useful tool. Thus, those who play an important role in influencing the public must adapt and remain open to contemporary changes.

The speed at which information circulates on social media is a real challenge in the communication field. Opinion leaders on social media must now be managed "using the same techniques that are used when you treat opinion leaders in mass media." This transformative power of social media is not without risks or negative effects, yet even so, it is notable how the advantages of social media can facilitate the interconnectivity between people through social networking platforms.

Keywords: *change, action, community, impact, social networks*

Social media devine pentru mulți dintre noi, un stil de viață sau cel puțin un element atât de important din rutina noastră încât lipsa sau inexistența lui ne face să ne simțim incompleți. Cumva e de la sine înțeles acest aspect - *a fi incomplet fără social media* - căci observăm prin propriile experiențe, multiplele și diversele avataje când punem în scenă discuții despre rețelele de socializare.

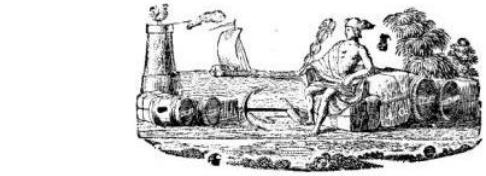
Se spune despre social media că este spațiul unde regăsim jumătate din oamenii de pe această planetă, iar acest lucru nu ne surprinde prea mult, ci ne reamintește care este de fapt conceptul de bază a social media și anume *interconectivitatea*, cea care permite menținerea relațiilor de toate tipurile, indiferent de distanță - de la această idee a luat formă prima rețea de socializare, în 1997, intitulată *SixDegrees.com*: toate ființele vii și orice altceva din lume se află la șase pași distanță sau mai puțin, unul față de celălalt.

Ca rezultat al interconectivității, rețelele de socializare au devenit un instrument important pentru toată industria de publicitate, pentru relaționarea brandurilor cu publicurile țintă, pentru știri sau informații. Dacă în trecut, industria de comunicare a contribuit din punct de vedere financiar și a susținut prin bugete legitime instituțiile de presă pentru promovare, în acest moment foarte multe organizații sau companii au bugetele direcționate spre televiziune și social media.

Ca să înțelegem mai bine schimbarea generației media, ne întoarcem la rădăcini, tocmai către acele momente istorice din industria publicității.

Primul anunț publicitar – primul pas în schimbare a fost făcut de către emigrantul ardelean Samuilă Damian. Acesta a redactat și a plătit un anunț despre care se scrie că ar fi apărut în 1748, în *The South Carolina Gazette* din 23-31 octombrie, însă a trecut suficient de mult timp până să apară și în România de fapt o publicație cu specific publicitar, așadar, abia în 1837 identificăm primul anunț, la București, în bisăptămânalul *Cantor de avis și comers*, care își schimbă denumirea din 1842 în

Cantor de avis sau *Biroul de anunțuri*. Această primă publicație a fost fondată din nevoia de cunoaștere a locurilor, produselor, oamenilor și prețurilor din toate locurile, nu doar din România.



KANTOP DE ABIS

SHI

KOMEPC.

Nro 33. —ВINEPI 25 HOEMBP. БУКУРЕЩІ.— 1838

Cantor de avis și comers. Nr. 33. Vineri 25 Noemvr. București. 1838.

Primul număr al *Cantorului* cuprindea știri diverse, dar și anunțul în care un vizitiu de 35 de ani și soția sa, disponibilă pentru postul de bucătăreasă sau cel de spălătoare, își căutau un stăpân.

Momentul în care anunțurile devin mai complexe, mai elaborate sau mai bine scrise, fiind adăugate ilustrații, reprezintă și momentul în care se trece la procesul de publicitate. În 1840, în România, deja regăsim anunțuri expresive care conțin un limbaj publicitar destul de elaborat pentru perioada respectivă, anunțurile erau tipărite atât în limba română, cat și în limba franceză.

Primul anunț în care s-a folosit o personalitate a schimbat și perspectiva publicității de atunci în posibila publicitate atât de frecvent utilizată astăzi – liderii de opinie de altădată s-au transformat în creatorii de conținut ai zilelor noastre, existând această idee de model de urmat, de exemplu de urmat, chiar înaintea apariției rețelelor de socializare.

În 1924, apare, așadar, prima reclamă în care folosește o personalitate. Considerată a fi cea mai frumoasă regină din Europa, Regina Maria a României a fost prima personalitate și primul membru al unei case regale care a apărut într-o reclamă. Regina Maria a promovat cremele de față *Pond's*. Compania producătoare a adus o inovație în ceea ce înseamna la vremea respectivă publicitatea, iar rezultatul a fost pe măsură, au crescut vânzările la toată gama de produse.

What the most beautiful Queen in Europe says about the care of the skin

FREE OFFER

Reclamă cu Regina Maria

Succesul unei personalități și asemănarea cu influencerul zilelor noastre, constă în cele trei principii foarte importante și anume, *similaritatea, simpatia și familiaritatea* – similar în identificarea propriei persoane cu personalitatea care promovează produsul, familiar la prima vedere, prin recunoașterea personalității și grad ridicat de simpatie care a fost câștigat prin modul de acțiune a personalității. Observăm că influencerul zilelor noastre excedă acum statutul de lider de opinie în comunitățile online și au roluri pe care le aveau cândva doar jurnaliștii. Ce au în plus? Rolul publicitar bine definit.

O dată cu explozia social media, mai exact a rețelelor de socializare, trecem de la practicile jurnalistice și de relații publice tradiționale la conturarea strategiei de comunicare în mediul online, dar mai mult de atât, suntem martori la formarea unei noi meserii - cea de creator de conținut, influencer, meserie care reprezintă de fapt o activitate de marketing și care e încadrată în coduri de muncă pe piața românească, de exemplu CAEN: 7312 sau 9003, ambele din sfera creației artistice ce permit difuzarea de conținut pe rețelele de socializare.

Internetul este sursa de bază în prezent și creează oportunitatea de a fi utilizatorul unei rețele de socializare, astfel se formează contextul de întâlnire și cooperare online cu ceilalți utilizatori indiferent de originile lor geografice și limbile materne distincte , iar cel din urmă – influencerul sprijină actul de a împărtăși conținut, povești, experiențe și valori comune.

Ca să înțelegem mai bine diferența dintre utilizatorul rețelelor de socializare, creator de conținut și statutul de influencer e suficient să ne raportăm la următoarea frază: Influencerul, înainte de a primi acest statut este o persoană simplă, devine instant utilizator a unei rețele de socializare prin activarea conturilor pe platformă, urmând să se transforme în creator de conținut standard, apoi conținut profesionist, iar în cele din urmă deținător de contracte plătite pentru promovarea de branduri.

Perspective despre rețelele de socializare

Rețelele de socializare nu doar că au schimbat lumea, dar au schimbat și comportamentele oamenilor – exact cum o făceau jurnaliștii altor timpuri. Pornind din acest punct, ne orientăm pe parcursul acestei expuneri către exemple din zilele noastre și analizăm, în manieră comparativă, perspective nefavorabile și acțiunile favorabile, în scopul evidențierii contrastelor.

Deși au trecut aproximativ 19 ani de când Facebook a fost prezentat publicului din România și a luat amploare, impactul rețelelor de socializare asupra indivizilor este, încă, considerat a fi negativ prin prisma modului în care acestea afectează interacțiunea umană, iar în acest sens se menționează în multe dintre scrieri despre izolarea socială, disfuncții ale comunicării, dezinformare, lipsa concentrării și utilizarea inteligenței artificiale.

Izolarea socială

Dorin Spoaller în cel de al doilea capitol al cărții *Social media, influencerii și rolul lor publicitar* indică câteva aspecte negative când vine vorba de social media – distanțarea dintre oameni, aspect pe care ne e greu să îl luăm ca atare fiind în totalitate negativ.

Relația percepută de utilizator cu liderul de opinie sau influencerul pe care îl urmărește constant pe rețelele de socializare, poate fi considerată de fapt o altfel de relație a zilelor noastre, relație parasocială.

Ofer, așadar, un exemplu de influencer național care, din punctul meu de vedere, se remarcă prin abordările autentice și impactul pozitiv pe care îl are asupra comunității – Alina Greavu cunoscută de către publicul larg precum **Aluziva** este fost jurnalist, actual activist pentru mediu și drepturile omului, fondatoare a Asociației ALUZIVA, fundraiser independent și creator de conținut axat pe educație și activism social. Prin intermediul rețelelor de socializare, Aluziva promovează valori precum empatia, solidaritatea și responsabilitatea socială. Cei care fac parte din comunitatea fostei jurnaliste funcționează ca un totunitar pentru a sprijini diverse cauze sociale, fie că este vorba

despre susținerea mediilor și persoanelor defavorizate, promovarea educației, protejarea mediului sau sustenabilitate.

Prin postările sale, Aluziva reușește să inspire și să motiveze urmăritorii: prezintă povestea din spatele cauzei cu o putere persuasivă reală dată de transparență, naturalețe și firul narativ folosit, căci în cazul ei nu e doar despre a promova cauza ci despre și a crede cu tărie în ea, specific unui jurnalist, astfel se accesează și o dimensiune afectivă. Impactul se extinde dincolo de sfera online, generând o contribuție semnificativă în societate și promovând un sentiment de unitate și sprijin reciproc. Acest tip de influență socială este esențială în construirea unei comunități mai puternice și mai empatice, dar mai ales în schimbarea pozitivă pe care ne dorim cu toții să o vedem în lume. Care este elementul ce stă la baza unei astfel de schimbări? Instagramul.

Relațiile parasociale compun comunități, iar în acest mod se conturează și nevoia de apartenență la un grup a individului, a utilizatorului, nevoie pe care o regăsim ca fiind printre cele mai importante în ierarhia nevoilor umane, în piramida lui Abraham Maslow, alături de nevoile fiziologice primare și nevoia de siguranță, nevoia de apartenență la un grup se situează pe podium, ocupând cel de al treilea loc în funcție de importanță.

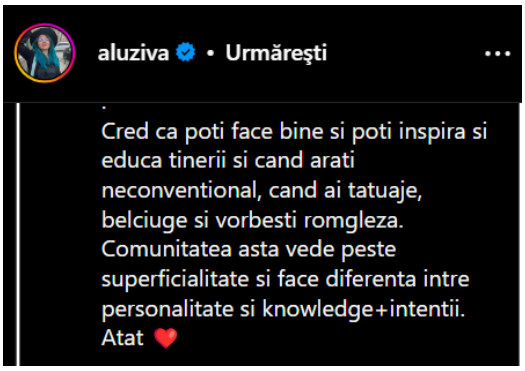
Relațiile parasociale în lumea contemporană sunt esențiale – sunt precum cele sociale însă mult mai confortabile. mai ales în zilele cu oboseală și stres, conexiunea online devenind deconectarea mult dorită de la cotidian. Comunitățile virtuale au ceva aparte și anume interesele comune, experiențele și modul de gândire, astfel se formează, pe lângă sentimentul de apartenețâ și relațiile emoționale. Rețelele de socializare îți oferă oportunități reale de a te conecta și de a interacționa cu persoane celebre, influenceri sau personaje din media pe care le-ai întâlni foarte greu în viața reală.

Disfuncții ale comunicării

Dan Crăciun în introducerea cărții *Superficialii*, ne prezintă efectul rețelelor de socializare asupra generației tinere care folosește și e mult mai atrasă de termenii englezești decât de jumătatate din vocabularul *Amintirilor din copilărie* de Ion Creangă. Putem să prezentăm acest aspect ca fiind unul negativ?

Romgleza e deja un termen destul de cunoscut în rândul tinerilor din România, e practic amestecul dintre limba engleză și limba română, amestec care s-a produs în urma influenței globale, a mediului digital și a interacțiunilor din mediul urban. Acum, întâlnim romgleza peste tot: în contexte de afaceri și în promovarea acestora, în educație, în metrou, în jocuri, muzică, filme și cel mai țintit – o regăsim în locuri în care sunt tinerii.

Putem să spunem că această nouă limbă formată și utilizarea ei pe rețelele de socializare este o normalitate și totodată, o modalitate de identificare socială și culturală. În țara noastră, majoritatea sectorului de tineret până în 35 ani folosește *romgleza* – context cunoscut și întâlnit de toată lumea. Un adolescent al zilelor noastre se formează diferit față de generațiile anterioare, privim cu speranță spre grădinițe, școli, licee cu predare în limbă engleză și observăm cum interesul părinților, dar și al copiilor crește spre acest sector, de predare într-un stil didactic international. La fel cum preferințele pentru studiul limbii engleze în România sunt tot mai evidente, asemenea se întâmplă și pe social media. Influencerii, pentru a se apropia de comunitățile lor sau pentru a comunica prin limbaj comun, folosesc romgleză. Aluziva e doar un exemplu, printre mulți alții, care recunoaște și își asumă noua limbă formată.


aluziva • Urmăreşti
Cred ca poti face bine si poti inspira si educa tinerii si cand arati neconventional, cand ai tatuaje, belciuge si vorbesti romgleza. Comunitatea asta vede peste superficialitate si face diferenta intre personalitate si knowledge+intentii. Atat ❤️
Romgleza – postare preluată

Romgleza oferă utilizatorilor flexibilitate în exprimare prin posibilitatea alternării limbilor, astfel ia formă o comunicare mai eficientă într-un mediu multicultural și poate contribui la o mai bună integrare în contexte internaționale – nu e așa că avem deja un simbol al generației actuale? Chiar dacă ne place sau nu. Această limbă nou formată încurajează inovația în limbaj, permite vorbitorilor să creeze noi expresii și să jongleze cu frazele. Acum spunem *cool*, altădată rosteam *chic*.

Dezinformarea

Dezinformarea este atractivă pentru cei mulți „atrași de divertisment, măguliți în propriul ego sau supuși unui potop digital de mesaje sumare, de incitări comerciale, de propaganda zgomotoasă, de denunțări imaginare, de știri aproximative", susținea Attali Jacques în cartea *Istoriile mass-mediei: de la semnale cu fum la rețele de socializare și dincolo de ele.* Dezinformarea devine atractivă pentru că se alimentează tendințele umane de bază: dorința de divertisment, nevoia de validare și căutarea apartenenței. Într-o lume în care informațiile circulă rapid și sunt adesea superficiale este ușor pentru informațiile false sau distorsionate să găsească un public. Oare acesta să fie rezultatul trecerii mediei tradiționale în noua sa formă, digitală?

O dată cu dezvoltarea rețelelor de socializare a luat amploare și fenomenul de fake news, astfel trecerea de la tradițional la digital a avut un impact puternic asupra modului în care consumăm și procesăm informațiile. În trecut, sursele de informații erau mai restrânse și aveau formă de ziar, ceea ce îngreuna răspândirea știrilor false. Astăzi, internetul și rețelele sociale au democratizat vocea, dar au permis și dezinformarea să înflorească. Această accesibilitate duce la saturarea informațiilor, unde utilizatorii sunt adesea inundați de mesaje și pot fi atrași de cele care se aliniază propriilor convingeri Știri false regăsim mai ales despre viața personală a personalităților, despre politică. Rețelele de socializare facilitează răspândirea rapidă a informațiilor, în special a celor cu tentă negativă, fapt care distorsoniază realitatea și formează concepții eronate despre mai toate evenimentele actuale. La nivel national părem mult mai atrași de știrile negative sau cancan, iar acest lucru atrage scrierea știrilor după cerințele publicului și anume cele cu titluri inedite. Cum vom reuși să deosebim informația falsă de cea adevărată și care sunt soluțiile ce ar putea să reducă această sete de fake news? Aș avea două propuneri. Prima ar fi crearea unei aplicații standard, prin care fiecare utilizator de internet să își introducă datele, interesele, pasiunile, exemplele de jurnaliști pe care-i consideră credibili și a căror postări sunt precum un ziar bun de dimineață, iar în funcție de algoritmii setați după profilul personal al utilizatorului, celelalte platforme să fixeze fluxul de informații afișat. A doua propunere ar fi numirea sau acreditarea la nivel național a 20 conturi personale, pe lângă cele instituționale, prin care informațiile de maximum interes să fie publicate, acest pas ar fi benefic în combaterea fenomenului de fake news. Numiți pe conturi pot să fie și influencerii, însă doar cei care dispun de o anumită pregătire academică, au un comportament demn de considerat puterea exemplului, dar mai ales cei care au glas relevant, un discurs persuasiv și acțiuni prin care produc schimbări în bine în societate, în comunitate.

Mai sunt câțiva ani în care „se vor cumpăra și se vor citi în continuare ziare tipărite pe hîrtie, se va asculta radioul și se va urmări televiziunea, se vor utiliza rețele de socializare", însă publicurile

vor fi clar diferențiate și clar țintite, informația urmând să fie transpusă în limbajul publicului mediei reprezentative, practic va fi transmis același lucru, sub o formă adaptată, de exemplu, cei cu vârsta de peste 40 ani vor primi știrile prin intermediul televizorului sau a aplicației Facebook, pe când cei între 18-30 ani vor urmări știrile pe aplicația Instagram.

Lipsa concentrării

Mintea noastră parcă s-a reconfigurat din momentul utilizării internetului și a rețelelor de socializare, scrie despre acest fapt și autorul Carr Nicholas – cum trebuie să ne forțăm mai mult să rămânem concentrați asupra unei scrieri mai lungi și cum s-a format involuntar pretenția de a primi informații așa cum le distribuie internetul: „într-un șuvoi rapid de particule." Am devenit, în general, cu toții, cititori cu mai puțină răbdare, însă mai inteligenți prin multitudinea de informații la care avem acces, diversele conexiuni, documente și oameni, toate la un click distanță. Niciodată colectarea și distribuirea informațiilor nu a părut a avea o cale mai ușoară decât cea pe care o avem la dispoziție azi. O perspectivă asemănătoare despre cantitatea de informații pe care o oferim sau o căutăm regăsim și în scrierile autorul danez Tor Nørretranders, „tocmai faptul că nu vrem să descriem totul o dată, ci doar ceea ce ne interesează pe noi în legătură cu lumea", precizare care ne face să credem că tocmai am dezvoltat o nouă abilitate de analiză și sinteză prin care percepem și procesăm informațiile luând doar componentele cheie în abordarea complexității informaționale.

Observăm cum tânăra generație analizează întregul în acest moment: se descompune în componente părți ale unui fragment dintr-o carte sau a unui text găsit la un simplu search pe Google, se împrumută doar esențialul și se trece prin filtrul propriei gândiri critice, asemenea și în cazul sintezei, doar că în acest caz este implicată gândirea creativă. Pe scurt, întregul, în acest moment, înseamnă esența versiunii originale, însă o esență partajată, recreată, reeditată și reinterpretată de tânăra generație. Într-o lume în continuă schimbare, cele două elemente – sinteza și analiza, alături de instrumentele digitalizării utilizate corect, joacă un rol esențial în abordarea eficentă a problemelor complexe de actualitate.

Instrumentele digitalizării sunt mijloace prin care ne atingem mai ușor scopurile și ne alimentăm curiozitatea, putem spune, așadar, că jurnaliștii și influencerii care sunt reprezentați ai domeniului nostru de interes aduc mai aproape de noi, mult mai ușor, informația, doar printr-o simplă și singură postare – în acest fel este setat și algoritmul conținutului care ne este livrat, prin capacitatea utilizatorului de a rămâne focusat/concentrat pe un anumit clip video, prin reacțiile pe care le adaugă la o anumită postare. Tind să cred că nu suntem mai puțin concentrați, ci mai puțin interesați de ceea ce nu are legătură cu sfera noastră de interes, astfel accentul cade pe valorificarea cunoștințelor colective, nu pe cantitatea mare de informație din domenii cărora nu aparținem.

Utilizarea inteligenței artificiale

Inteligența artificială a fost de mult timp prezentă în viețile noastre, chiar dacă nu am remarcat până într-un anumit punct – acum, privind în urmă, conștientizăm cum ceasul de la mână a înregistrat datele noastre de sănătate, cum dispozitivul nostru mobil a răspuns cerințelor noastre vocale, cum mașinile noastre au pilotul automat printre dotări, dar mai ales am observat cum, pe parcurs, anumite mașinării și roboți au înlocuit logistic sarcinile noastre de la muncă sau din propria casă, practic totul a devenit mai ușor în viața noastră de zi cu zi.

Inteligența artificială (AI) s-a dezvoltat rapid în ultimii ani și a devenit elementul de bază al multor domenii, inclusiv al rețelelor sociale. Platformele de social media precum Facebook, Instagram și TikTok folosesc deja algoritmi de inteligență artificială pentru a îmbunătăți experiența utilizatorului, pentru a personaliza conținutul și pentru a optimiza publicitatea. Avem așadar liberul arbitru în alegerea noastră când vine vorba de conținutul pe care îl consumăm?

Rețelele de socializare sunt încă aplicații gratuite pentru utilizatorii lor, e nevoie doar de conexiune la internet și un dispozitiv mobil sau un calculator, astfel numărul conturilor pe rețelele de socializare încă e în creștere.

Jean-Pierre Dupuy susține că suntem mulți care comunicăm în felul nostru și creăm o lume infernală, afirmație care ne trimite cu gândul la înlocuirea dialogului cu monologul într-un context în care suntem prea mulți pentru a ne asculta reciproc; a nu fi ascultat, înțeles, a fi limitat în exprimarea gândurilor și emoțiilor, amplifică, pentru orice individ: tensiunile, frustrările și conflictele sociale, astfel ia formă infernul, iar relațiile interumane se deteriorează. Pe de altă parte, această observație servește și ca un apel la conștientizarea impactului cuvintelor noastre pe rețelele de socializare – cu cât folosim mai multe cuvinte pozitive, cu cât vedem mai multe acțiuni îndreptate spre bine și spre schimbarea în bine, cu atât suntem mai predispuși să luăm inițiativă. De ce să alegem comunități și lideri de opinie pentru care binele reprezintă impact? Pentru că se poate genera un efect de undă, pozitiv, inspirând oamenii din jur să facă la fel.

O dată cu dezvoltarea inteligenței artificiale, apar noi aplicații și provocări semnificative în modul în care interacționăm online, în comportamentele și percepțiile noastre. Cum influențează inteligența artificială relațiile interumane și cum modelează peisajul social media? Oferim ca exemplu apariția aplicației software online ChatGPT, un chatbot conceput initial pentru a simula o conversație de tip uman cu un robot, însă pe baza subiectelor și întrebărilor lansate de utilizator. chat-ul este un tip de inteligență artificială cu sisteme „care pot conversa, pot genera text lizibil la cerere și chiar pot produce imagini și videoclipuri inedite pe baza a ceea ce au învățat dintr-o bază de date vastă de cărți digitale, scrieri online și alte mijloace media.”

Evident, ChatGPT poate fi un instrument puternic și când vorbim de crearea de conținut sau texte, însă este tot mai ușor să identificăm diferențele între produsele concepute de un robot sau produsele unui individ. Diferența? Emoția din textele pe social media.

Din punctul meu de vedere, un individ al zilelor noastre, indiferent de domeniul în care acționează trebuie să găsească un echilibru între inovație și autenticitate, adaptându-se la schimbările din peisajul digital fără a-i sacrifica identitatea personală, chiar dacă are la îndemână resurse precum utilizarea sistemelor de inteligență artificială.

În concluzie, analiza impactului rețelelor sociale ca instrument în schimbarea generației media evidențiază potențialul, dar și provocările asociate utilizării internetului. Rețelele de socializare reușesc să conecteze indivizi din diferite colțuri ale lumii, să răspândească rapid idei inovatoare și totodată să creeze influenceri-jurnaliști cu comunități online pe care aceștia să le mobilizeze în jurul unor cauze sociale sau în jurul inițiativelor de impact.

Această putere a social media - de transformare, nu este lipsită de riscuri și nici de efecte negative, însă chiar și în acest fel, e notabil modul în care avantajele social media pot facilita interconectivitatea dintre oameni prin rețelele de socializare unde creativitatea poate să fie exprimată liber, cauzele sociale sprijinite, iar educația promovată. De asemenea, social media permite accesul mult mai rapid la informații și resurse utile, ajutând utilizatorii să își dezvolte cunoștințele și să se încadreze sau adapteze mai repede în diferite contexte de actualitate. În mod ideal, utilizarea conștientă a acestor platforme poate duce la o echilibrare benefică între avantajele și dezavantajele social media.

Deși social media poate fi o unealtă puternică pentru bine, este esențial și ca utilizatorii să țină cont de responsabilitatea proprie, atât în alegerea informațiilor, cât și a mișcării în care se implică. Social media are potențialul de a inspira și a genera un impact pozitiv semnificativ asupra societății, iar noi, avem resursele necesare prin care să transformăm impactul în binele și schimbarea pe care ne dorim să o vedem în jur.

BIBLIOGRAPHY:

1. Attali Jacques, *Istoriile mass-mediei: de la semnale cu fum la rețele de socializare și dincolo de ele*, trad. Magda Jeanrenaud, Iași, Ed. Polirom, 2022
2. Bălăban Delia Cristina, Julia Szabolics, *Social media și rolul lor publicitar*, Ed. Tritonic, București, 2021
3. Carr Nicholas, *Superficialii: efectele internetului asupra creierului uman*, trad. Dan Cristian, Ed. Publica, București, 2012
4. Ibáñez-Sánchez, S., Flavián, M., Casaló, L.V., & Belanche, D. (2022). *Influencers and brands successful collaborations: A mutual reinforcement to promote products and services on social media*, Journal of Marketing Communications
5. James Gleick, *The information : a history, a theory, a flood*, Pantheon Books, 2011
6. Klaus Mainzer, *Artifcial intelligence – When do machines take over?*, ISBN 978-3-662-59717-0 (eBook), Springer, Germany
7. Loukia Kostopoulou, Parthena Charalampidou, *New Perspectives in Media Translation, Transcreation in the Digital Age*, Palgrave Macmillan, Switzerland, ISBN 978-3-031-62832-0 (eBook)
8. Marian Petcu, *Istoria jurnalismului și a publicității în România*, Ed. Polirom, Iași, 2007 Mihnea Măruță, *Identitatea vizuală: cum și de ce ne transformă rețelele de socializare*, Ed. Humanitas, București, 2023
9. Oana Maria Călin, *De la șezătoare la comunitatea online. Revitalizarea tradițiilor românești prin social media*, Ed. Etnologia, București, 2022
10. Tor Nørretranders, *Iluzia utilizatorului: despre limitele conștiinței*, trad. Laurențiu Staicu, București, Ed. Publica, 2009
11. Ankush Gupta, *Competency Over Influencer Dependency*, Linkedin – articol publicat în 23 oct. 2023, acces online: https://www.linkedin.com/pulse/importance-self-competency-over-influencer-dependency-ankush-gupta-elw9c
12. https://adevarul.ro/locale/ploiesti/regina-maria-cap-incoronat-aparut-intr-o-reclama-indemna-femeile-acelor-vremuri-faca-a-si-mentine-tenul-luminos-1_560fa617f5eaafab2c44fe4c/index.html

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF SCIENTIFIC LITERATURE, ANALYSIS OF EDUCATIONAL PARADIGMS

Oana Magdalena Dîrlău
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article explores the multidimensional evolution of the concept of literacy, with a particular focus on scientific literacy, from its origins to the present. Initially, during the post-war and Cold War periods, scientific literacy was predominantly perceived as an accumulation of factual knowledge, essential for technological development and national security. In the 1980s, the concept was redefined to include a functional and socio-cultural dimension, emphasizing individuals' capacity to utilize scientific knowledge in daily life and decision-making (Paul Hurd, Jon D. Miller). The 1990s marked the transition to the "science for all" paradigm, where scientific literacy became a civic and cultural competence, essential for democratic participation. The OECD's PISA program consolidated this vision, transforming scientific literacy into an international indicator of educational performance. In the second decade of the 21st century, the concept expanded, encompassing integrated STEM literacy and transdisciplinary education, aiming to foster responsible citizens. The article concludes that scientific literacy has surpassed its didactic role, becoming a dynamic meta-competence, indispensable for navigating a complex and technologically advanced world, a pillar of civic responsibility and rationality.*

Keywords: *literacy, scientific literacy, conceptual evolution, scientific competencies.*

Termenul de literație, adaptat recent în limbajul educațional românesc din terminologia anglo-saxonă (engl. *literacy*), deși nu este încă pe deplin consacrat în dicționarele explicative, a fost rapid asimilat în documentele de politică educațională și în literatura pedagogică contemporană.

În accepțiunea Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (2018), literația este definită drept „abilitatea de a înțelege, utiliza și reflecta asupra textelor scrise pentru a-și atinge obiectivele, a-și dezvolta cunoștințele și potențialul, și a participa eficient la viața societății" [11, p. 15]. Similar, Cambridge Dictionary (2023) descrie literația nu doar ca abilitatea de a citi și de a scrie, ci extinde sensul pentru a include competențe sau cunoștințe fundamentale într-un anumit domeniu specific [2]. Această extindere legitimează utilizarea unor sintagme precum literație digitală (*digital literacy*), literație mediatică (*media literacy*) sau literație științifică (*scientific literacy*). Organizația UNESCO, în 2019, consideră literația drept „un set de abilități de citire, scriere, numărare și alfabetizare funcțională, percepută astăzi ca mijloc de identificare, înțelegere, interpretare, creație și comunicare într-o lume marcată de digitalizare și flux informațional accelerat" [14, anexa 1, p.2]. Complementar, Global Alliance for Literacy (2020) [5] subliniază că literația reprezintă fundamentul învățării pe tot parcursul vieții și premisa incluziunii sociale și culturale.

Prin urmare, conceptul de literație a depășit sfera strictă a alfabetizării tradiționale, devenind un proces complex și continuu de construire și utilizare a sensului, de analiză critică și de aplicare a informației în viața reală.

Conceptul de literație științifică (*scientific literacy*) a înregistrat o evoluție profundă și de-a lungul ultimei jumătăți de secol, redefinindu-și semnificația în paralel cu transformările educaționale, sociale și tehnologice care au marcat tranziția rapidă spre o societate a cunoașterii și, ulterior, spre cea digitală. Inițial, în perioada postbelică și pe fondul cursei spațiale din anii '50-'60, literația științifică era adesea înțeleasă predominant ca o acumulare de cunoștințe conceptuale și factuale din diverse domenii ale științei, vizând pregătirea unei forțe de muncă tehnice și a unui public capabil să înțeleagă progresul științific.

Pe măsură ce societățile au devenit mai conștiente de impactul științei și tehnologiei asupra vieții cotidiene – de la revoluția informațională din anii '80-'90, până la provocările globale precum schimbările climatice și crizele sanitare contemporane, înțelegerea literației științifice a fost aprofundată și s-a extins considerabil. S-a trecut progresiv de la o perspectivă axată pe „ce știm", conținutul științific, la una centrată pe „cum gândim" și „cum acționăm" în relație cu știința. Astfel, definițiile contemporane ale literației științifice includ abordări integrate care vizează dezvoltarea gândirii critice, capacitatea de a argumenta pe baza dovezilor, abilitatea de a rezolva probleme cu fundament științific și de a lua decizii informate în fața complexității socio-științifice. Mai mult, în contextul digitalizării accelerate a informației, literația științifică a înglobat și competențe precum evaluarea credibilității surselor științifice și recunoașterea practicilor pseudoștiințifice.

Această evoluție a transformat literația științifică într-un element central al politicilor educaționale internaționale. De la Rapoartele PISA ale OECD din anii 2000 [13], care au integrat literația științifică ca o competență – cheie evaluată la nivel global, până la inițiativele UNESCO și ale Comisiei Europene, toate subliniază nevoia de a forma cetățeni capabili nu doar să înțeleagă știința, ci și să participe activ și responsabil la dezbaterile publice influențate de progresele științifice și tehnologice.

Primele forme de conceptualizare și promovare a literației științifice (sau "alfabetizării științifice") își găsesc rădăcinile profunde în perioada postbelică, în contextul geopolitic tensionat al Războiului Rece. Evenimente cheie, cum ar fi lansarea satelitului sovietic Sputnik în 1957, au generat o preocupare intensă în Occident, în special în Statele Unite, cu privire la decalajul tehnologic și la necesitatea urgentă de a consolida educația în domeniile științei și ingineriei. În această perioadă, educația științifică era percepută mai degrabă ca un instrument strategic pentru dezvoltarea tehnologică și securitatea națională, având ca scop principal producerea de specialiști și menținerea supremației tehnologice. În acest cadru pragmatic, alfabetizarea științifică era, în esență, sinonimă cu transmiterea și asimilarea unui corpus vast de cunoștințe științifice de bază – legi, teorii, concepte fundamentale din fizică, chimie și biologie – considerate esențiale pentru susținerea progresului economic și militar [1]. Curriculumul școlar din acea vreme promova o abordare puternic disciplinară și enciclopedică, centrată pe conținut și pe memorarea informațiilor. Obiectivul principal al învățământului științific era pregătirea viitorilor cercetători, ingineri sau tehnicieni, iar elevii erau adesea considerați consumatori pasivi de cunoștințe. Literația era definită și evaluată predominant în termeni cantitativi, prin numărul de concepte științifice reținute și prin capacitatea de a reproduce informații, mai degrabă, decât prin înțelegerea procesului științific sau prin aplicarea cunoștințelor în contexte reale.

În anii 1980, s-a manifestat o critică din ce în ce mai vehementă la adresa paradigmei tradiționale a literației științifice, cea care echivala înțelegerea științei cu o simplă acumulare de fapte și concepte. Principala obiecție era că această abordare, deși importantă pentru formarea specialiștilor, eșua în a pregăti cetățeni capabili să utilizeze cunoștințele științifice în viața de zi cu zi, să ia decizii informate sau să participe activ la dezbaterile publice pe teme cu implicații științifice. Ca răspuns la aceste deficiențe, a avut loc o reconfigurare semnificativă a conceptului de literație științifică, ce a condus la o nouă abordare, centrată pe funcționalitate și dimensiunea socio-culturală a științei.

În această etapă, se afirmă o perspectivă distinctă, marcată de contribuțiile unor autori precum Paul Hurd (1985) [6] și Jon D. Miller, în 1983 [7] și anul 1998 [8]. Paul Hurd, de exemplu, a pledat pentru o viziune a literației științifice care să pregătească toți cetățenii pentru înțelegerea și luarea deciziilor în societatea modernă, unde știința și tehnologia joacă un rol central [6]. La rândul său, Jon D. Miller, în 1983 [7], apoi în 1998 [8], a oferit un cadru structurat, propunând o distincție clară între trei niveluri de literație științifică, ilustrând trecerea de la o înțelegere superficială la una profundă și funcțională: literația științifică nominală, care se referă la capacitatea de a recunoaște și de a defini termeni științifici de bază, fără a avea însă o înțelegere aprofundată a conceptelor sau a contextului lor, fiind o formă de conștientizare elementară, un vocabular minim de recunoaștere a științei în limbajul cotidian; literația funcțională, care vizează indivizii capabili să utilizeze cunoștințele

științifice în contexte cotidiene, să citească și să înțeleagă articole științifice simple și să aplice informații științifice în luarea deciziilor personale sau sociale, cu accent pe utilitatea practică a cunoașterii științifice; literația conceptuală, care viza o înțelegere profundă a noțiunilor științifice, a procesului științific; la acest nivel, indivizii pot evalua critic informația științifică, pot participa la dezbateri publice și pot contribui la formarea unor opinii informate. Aceste niveluri de literație, în special cele funcționale și conceptuale, reflectă o tranziție esențială de la un model pur informațional la unul constructivist, în care individul este plasat în centrul procesului de cunoaștere. Conform lui George DeBoer [3], literația încetează să mai fie o simplă sumă de informații memorate, transformându-se într-o competență activă, ce implică nu doar a ști, ci și a înțelege, a aplica, a analiza, a sintetiza și a evalua, devenind astfel un motor al angajamentului civic și al învățării pe tot parcursul vieții.

Anii ’90 au marcat o mutație ideologică fundamentală în paradigma educației științifice, generată, în parte, de încheierea Războiului Rece și de consolidarea idealurilor democratice la nivel global. Tranziția de la o preocupare strategică pentru supremația tehnologică la o viziune mai incluzivă și umanistă a dus la apariția și consolidarea mișcării internaționale „science for all” - știință pentru toți. Această mișcare a reprezentat o schimbare profundă de paradigmă: educația științifică nu mai era concepută doar ca un filtru pentru selecția și formarea viitoarelor cariere în domeniile Științei, Tehnologiei, Ingineriei și Matematicii (STEM), ci a devenit un drept universal al fiecărui cetățean și o condiție *sine qua non* a participării democratice efective. În acest context, documente de referință precum *National Science Education Standards* (1996) [9] în Statele Unite și rapoartele succesive ale UNESCO, au redefinit substanțial literația științifică. Aceasta a fost descrisă explicit ca o competență civică și culturală, fundamentală pentru funcționarea unei democrații moderne. Accentul s-a mutat decisiv de la simpla acumulare de cunoștințe, așa cum fusese în deceniile anterioare, către dezvoltarea unor capacități critice și participative. Astfel, formarea unor indivizi capabili devine primordială. Sunt vizate capacități de interpretare a informațiilor științifice din mass-media și din diverse surse publice, adesea fragmentate sau contradictorii, prin dezvoltarea capacității de discernământ; evaluări de riscuri și beneficii în probleme socio-științifice controversate, precum utilizarea energiei nucleare, organismele modificate genetic, inteligența artificială sau intervențiile medicale complexe, acolo unde deciziile publice necesită o înțelegere nuanțată a datelor științifice și a implicațiilor etice; decizii informate în calitate de cetățeni activi, atât la nivel personal (alegeri legate de sănătate, consum), cât și la nivel colectiv (vot politic, participare la dezbateri comunitare).

În această nouă viziune, literația științifică transcende rolul didactic, devenind un instrument al deliberării democratice. Ea integrează dimensiuni epistemologice (înțelegerea naturii științei, a metodelor și limitelor sale), etice (capacitatea de a judeca implicațiile morale ale progresului științific) și pragmatice (aplicarea cunoștințelor pentru rezolvarea problemelor concrete). Astfel, un cetățean literat științific nu este doar cel care cunoaște știința, ci cel care o utilizează pentru a naviga responsabil într-o lume din ce în ce mai complexă și tehnologizată.

Un moment definitoriu în consolidarea conceptuală și metodologică a literației științifice este introducerea sa ca domeniu central de evaluare în cadrul programului PISA (*Programme for International Student Assessment*), lansat de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) în anul 2000 [13]. Această inițiativă a reprezentat un punct de cotitură, transformând literația științifică dintr-un concept academic într-un indicator de performanță educațională la nivel internațional, influențând decisiv direcțiile de politică educațională și reformele curriculare la scară globală. Prin PISA, literația științifică a căpătat o vizibilitate și o relevanță practică fără precedent, fiind evaluată periodic la elevii de 15 ani din numeroase țări, cu scopul de a oferi guvernelor date comparative privind eficacitatea sistemelor lor de învățământ.

Potrivit cadrului conceptual PISA din 2006 [10], literația științifică a fost definită într-un mod cuprinzător, depășind simpla memorare a faptelor științifice. Ea implică: „capacitatea de a utiliza cunoștințele științifice pentru a identifica întrebări, a obține noi cunoștințe, a explica fenomene și a trage concluzii bazate pe dovezi cu privire la probleme legate de știință” [10, p. 23]. Această definiție

plasează accentul pe aplicarea și procesarea cunoștințelor, nu doar pe deținerea lor. Modelul PISA a articulat literația științifică în jurul a trei componente interdependente, care reflectă o înțelegere holistică a ceea ce înseamnă a fi literat științific în secolul XXI: cunoștințe științifice, care includ atât cunoștințe de conținut (concepte, teorii, modele fundamentale din fizică, chimie, biologie, științe ale Pământului și Spațiului), cât și cunoștințe despre proceduri și epistemologie științifică (modul în care știința își construiește cunoașterea, tipurile de investigații, rolul ipotezelor și al dovezilor); competențe științifice, care vizează abilitățile cognitive și procedurale necesare pentru a aborda o problemă științifică, incluzând identificarea dovezilor, explicarea științifică a fenomenelor, interpretarea datelor și tragerea de concluzii bazate pe argumente solide; ele reflectă capacitatea de a gândi ca un om de știință; nu în ultimul rând, contextul personal, social și global, care subliniază că literația științifică nu este o abilitate abstractă, ci este relevantă în situații concrete; indivizii trebuie să poată aplica cunoștințele și procesele științifice în contexte practice, legate de sănătatea personală, mediul înconjurător, decizii sociale și provocări globale.

Această construcție complexă a condus la generalizarea unei abordări transversale, aplicative și integratoare a literației științifice în documentele curriculare din numeroase state, inclusiv România. S-a înțeles că literația științifică nu este responsabilitatea exclusivă a orelor de științe, ci trebuie cultivată în toate disciplinele, interdisciplinar, prin metode didactice care încurajează investigația, gândirea critică și rezolvarea de probleme autentice. Impactul PISA a fost și este major, transformând literația științifică dintr-o noțiune teoretică într-o competență evaluabilă și o prioritate strategică pentru sistemele educaționale din întreaga lume.

Începând cu a doua decadă a secolului XXI, conceptul de literație științifică a fost supus unei regândiri profunde și urgente, determinată de apariția și escaladarea unor noi provocări globale de o complexitate fără precedent. Criza climatică, cu manifestările sale din ce în ce mai severe și necesitatea unor soluții globale, pandemia de COVID-19, care a scos în evidență lacunele majore în înțelegerea publică a procesului științific și a importanței sănătății publice, polarizarea informațională și proliferarea știrilor false (*fake news*) în era digitală, precum și expansiunea rapidă a tehnologiei digitale și a inteligenței artificiale, au impus o reevaluare a ceea ce înseamnă a fi „literat științific” în societatea contemporană. Aceste provocări au generat concepte adiacente, care extind sfera literației științifice dincolo de cadrul tradițional. Literația STEM răspunde necesității de a depăși fragmentarea cunoștințelor disciplinare, promovând conectarea și aplicarea cunoștințelor și abilităților din știință, tehnologie, inginerie și matematică în scopul rezolvării de probleme autentice, complexe, care necesită soluții inovatoare și multidisciplinare. Este o recunoaștere a faptului că provocările lumii reale rareori se încadrează strict într-o singură disciplină academică, cerând o gândire convergentă și divergentă simultană.

Totodată, în acest context global interconectat, se recunoaște cu tot mai multă tărie importanța educației transdisciplinare, care valorifică literația științifică în construcția unei cetățenii sustenabile, reflexive și informate. Educația transdisciplinară, așa cum o descrie Fourez, transcende granițele disciplinare tradiționale, organizând învățarea în jurul problemelor lumii reale și integrând perspective din multiple domenii ale cunoașterii pentru a genera soluții holistice [4]. Această abordare permite literației științifice să devină un instrument puternic pentru formarea unor cetățeni capabili să înțeleagă interdependențele complexe, să gândească sistemic și să acționeze responsabil față de mediul înconjurător și față de comunitatea globală, contribuind la o dezvoltare durabilă, așa cum subliniază și rapoartele OECD din anul 2023 [12].

Evoluția conceptuală a literației științifice, de la o simplă acumulare de cunoștințe factuale la o competență complexă, reflectă o transformare profundă a paradigmei educaționale. Această transformare a reorientat focusul de la transmiterea pasivă și unidirecțională de informații către cultivarea unei gândiri autonome, critice și angajate, esențială pentru adaptarea individului în societățile contemporane. Recunoașterea limitărilor modelului enciclopedic a impus o abordare pedagogică ce încurajează elevii să devină constructori activi ai propriilor înțelesuri, capabili să pună

întrebări pertinente, să investigheze, să analizeze și să sintetizeze informații dintr-o multitudine de surse.

Tabel 1. Evoluția conceptului de literație științifică (sursă proprie)

Perioadă/ Etapă	Caracteristici	Autori/ Documente de referință
Perioada Postbelică / Războiul Rece (anii 1950-1960)	Obiectiv principal: pregătirea de specialiști, susținerea progresului tehnologic și securității naționale. Înțelegere: acumulare de cunoștințe conceptuale și factuale din știință. Abordare educațională: centrată pe conținut, memorizare, abordare puternic disciplinară și enciclopedică. Evaluare: cantitativă (număr de concepte reținute, reproducerea informației).	Bybee (1997) - pentru contextualizare istorică
Anii 1980: Redefinirea funcțională și socio-culturală	Critica: insuficiența modelului bazat pe acumularea de fapte pentru cetățeanul obișnuit. Noul focus: funcționalitate, dimensiunea socio-culturală a științei; pregătirea tuturor cetățenilor pentru decizii în societatea modernă. Tipuri de literație (Miller): nominală (recunoaștere termeni), funcțională (utilizare în contexte cotidiene), conceptuală (înțelegere profundă, evaluare critică). Viziune: de la un model informațional la unul constructivist; competență activă, nu doar suma informațiilor (DeBoer)	Paul Hurd (1985) Jon D. Miller (1983, 1998) George DeBoer (2000)
Anii 1990: Mișcarea "Science for All" și literația civică	Paradigmă: de la preocupare strategică la viziune incluzivă; educația științifică devine un drept universal și condiție a participării democratice. Înțelegere: competență civică și culturală, fundamentală pentru democrație. Accent: dezvoltarea capacităților critice și participative (interpretare informații, evaluare riscuri/beneficii, decizii informate). Dimensiuni: epistemologice, etice, pragmatice.	National Science Education Standards (NRC, 1996) Rapoarte succesive UNESCO
Anii 2000: Literația Științifică în PISA	Status: dintr-un concept academic devine indicator de performanță educațională internațional. Definiție (PISA 2006): „capacitatea de a utiliza cunoștințele științifice pentru a identifica întrebări, a obține noi cunoștințe, a explica fenomene și a trage concluzii bazate pe dovezi” [10]. Componente: cunoștințe științifice (conținut și epistemologie), competențe științifice (abilități cognitive/procedurale), context (personal, social, global). Abordare educațională: transversală, aplicativă, integratoare, interdisciplinară.	OECD (2000, 2006)
Decada 2010 - Prezent: Noi provocări globale și extinderea conceptului	Context: criza climatică, pandemii, fake news, inteligență artificială, polarizare informațională. Extinderi: Literația STEM (integrată, rezolvare de probleme multidisciplinare). Direcție: Educație transdisciplinară (învățare bazată pe probleme reale, integrare perspective multiple). Obiectiv: Formarea unui cetățean sustenabil, reflexiv și informat.	Fourez (1997) OECD (2023)

În forma sa actuală, competența de literație științifică se manifestă ca o construcție dinamică, multidimensională, care transcende granițele curriculare și disciplinele formale. Nu este doar despre înțelegerea fizicii sau a biologiei, ci despre aplicarea raționamentului științific în situații de viață reală, înțelegând interconexiunile dintre știință, tehnologie, societate și mediu. Această dimensiune integratoare o transformă într-o metacompetență, indispensabilă pentru navigația eficientă într-o lume hipercomplexă, unde problemele reale rar se încadrează în categorii disciplinare distincte. Caracterul său dinamic este evident prin adaptarea continuă la noile descoperiri științifice și la provocările sociale emergente, cum ar fi etica inteligenței artificiale sau dezvoltarea sustenabilă.

În contextul academic superior, și în mod particular în cercetarea educațională doctorală, literația științifică oferă un cadru solid de a dezvolta această competență la diverse niveluri educaționale, investigând impactul abordărilor transdisciplinare, al tehnologiilor educaționale emergente și al strategiilor de gândire critică, pentru a contracara provocările unei societăți în care granițele dintre fapt și ficțiune devin adesea fluide.

Astfel, literația științifică nu este doar un scop educațional, ci un pilon al responsabilității civice și al raționalității într-o lume în perpetuă schimbare.

BIBLIOGRAPHY:

1. BYBEE, R. W. *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann, 1997. ISBN-0-435-07134-3
2. *Cambridge Dictionary*. Online. (2023). Disponibil: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ [accesat 2025-12-1].
3. DEBOER, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 582-601. Online. Disponibil: (36) Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform [accesat 2025-12-1].
4. FOUREZ, G. *Quand les sciences se parlent: La transdisciplinarité, une nouvelle approche pour l'éducation*. De Boeck Université, 1997. **ISBN:** 978-2-8041-2733-8
5. Global Alliance for Literacy. *Literacy for all: A call for action*. Online (2020). Disponibil: Global Alliance for Literacy | Institute for Lifelong Learning [accesat 2025-12-1].
6. HURD, P. D. Science education for a new decade: The eighties. *Educational Leadership, 42*(6), 14-15. Online (1985.) Disponibil: el_198312_hurd.pdf [accesat 2025-12-1].
7. MILLER, J. D. Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus, 112*(2), 29-48. Online (1983). Disponibil: Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review on JSTOR [accesat 2025-12-1].
8. MILLER, J. D. The measurement of civic scientific literacy. *Public Understanding of Science, 7*(3), 203-223. Online (1998). Disponibil: miller_1998_--_the_measurement_of_civic_scientific_literacy.pdf [accesat 2025-12-1].
9. National Research Council. *National Science Education Standards*. National Academies Press. Washington, DC 20418, 1996. ISBN 0-309-05326-9
10. OECD. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Online (2006). Disponibil: Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy (EN) [accesat 2025-12-1].
11. OECD. (2018). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. Paris 2018. ISBN 978-92-64-30255-1.
12. OECD. *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*. Online (2023). Disponibil: OECD Skills Outlook 2023 (EN) [accesat 2025-12-1].

13. *PISA 2000 Technical Report*. Online (2000), Disponibil: Programme for International Student Assessment (PISA) (EN), [accesat 2025-12-1].
14. UNESCO. (2019). *Strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*. 40 C/25, Online (2019) Annex I-page 2. Disponibil: UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025) [accesat 2025-12-1].

COPING MECHANISMS AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AMONG PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: AN ONLINE QUANTITATIVE STUDY IN ROMANIA

Adriana Oncu
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The study investigates the relationship between coping mechanisms (problem-focused, emotion-focused, and avoidant) and perceived social support among parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Romania. This research employs a cross-sectional, quantitative, online design and will collect data on coping strategies, levels of perceived support, sociodemographic characteristics, and indicators of parental well-being. Planned analyses include descriptive statistics, reliability (Cronbach's alpha), correlations, multiple regression analyses, and mediation/moderation tests. The findings will contribute to informing psychosocial interventions and support programs for families.*

Keywords: *coping mechanisms, perceived social support, parents of children with ASD, parental stress, psychological well-being.*

Objectives:

- *To describe the prevalence of different coping strategies among parents of children with ASD.*
- *To assess the level of perceived social support.*
- *To investigate the relationship between coping styles and perceived support.*
- *To examine whether perceived support mediates/moderates the relationship between stress and parental well-being.*
- *To identify sociodemographic variables (e.g., parent age, child age, severity level, employment status) associated with coping and perceived support.*

Parents of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) face a complex set of emotional, behavioral, and social challenges, far more pronounced than those experienced by families with neurotypical children. In recent years, research has highlighted the essential importance of coping mechanisms and social support in these families' adaptation process. Both the way parents manage stress and the resources available to them influence not only their psychological well-being, but also the child's development, family dynamics, and long-term quality of life.

I. Introducere

Tema aleasă pune accentul pe importanța înțelegerii modului în care părinții copiilor cu tulburări de spectru autist (TSA) fac față stresului și cum percep suportul social. Gestionarea eficientă a stresului parental are implicații directe asupra bunăstării părinților și, indirect, asupra dezvoltării și adaptării copiilor. Studiul mecanismelor de coping și al suportului social oferă informații utile pentru dezvoltarea programelor de sprijin psihosocial dedicate acestor părinți.

Rezultatele confirmă că atât caracteristicile demografice (vârsta, educația) cât și percepția suportului social sunt factori importanți în modul în care părinții fac față stresului asociat îngrijirii unui copil cu TSA.

Suportul social perceput și strategii adaptative de coping sunt interconectate, ceea ce sugerează că intervențiile care sporesc suportul social pot favoriza adoptarea de strategii de coping mai eficiente.

II. Cadru teoretic

Mecanismele de coping la părinții copiilor cu autism

Conceptul de coping, definit de Lazarus și Folkman ca totalitatea „abilităților comportamentale și cognitive folosite pentru a face față cererilor interne și externe în situații

stresante", este esențial în adaptarea parentală. În contextul autismului, părinții se confruntă cu stres cronic cauzat de comportamentele provocatoare ale copilului, dificultățile de comunicare, necesitatea rutinei stricte, incertitudinea prognosticului și presiunea accesării serviciilor terapeutice.

Literatura evidențiază două categorii principale de coping:

- **coping orientat spre problemă**, axat pe acțiuni concrete și soluții;
- **coping orientat spre emoție**, centrat pe reglarea și reinterpretarea emoțiilor.

Strategiile orientate spre problemă includ planificarea, informarea privind diagnosticul, participarea activă la intervențiile terapeutice, căutarea de servicii, comunicarea cu specialiștii și implicarea în rețele de părinți. Aceste strategii sunt asociate cu un mai mare sentiment de control și cu o adaptare eficientă (Haytham et al., 2022).

Pe de altă parte, strategiile orientate spre emoție includ acceptarea, reinterpretarea pozitivă, spiritualitatea, căutarea sprijinului emoțional, dar și strategii disfuncționale precum evitarea, retragerea sau minimizarea. Studiile subliniază că strategiile neadaptative se asociază cu niveluri mai ridicate de stres, depresie și anxietate (Sartor et al., 2023).

Diferențele de gen sunt clare: mamele folosesc mai des coping emoțional, fiind mai implicate în îngrijirea directă a copilului, în timp ce tații tind să adopte strategii orientate spre problemă. Această distincție este confirmată în numeroase studii, fiind asociată cu rolurile parentale tradiționale și cu timpul petrecut efectiv în activitățile de îngrijire.

Un aport important la înțelegerea copingului îl aduce articolul *Coping Strategies in Mothers of Children with Autism: Insight from F-COPES*, care arată că mamele utilizează preponderent trei strategii: reinterpretarea cognitivă, sprijinul spiritual și mobilizarea suportului familial. Reframing-ul le ajută pe mame să dea sens situațiilor dificile, să le perceapă ca gestionabile și să găsească soluții creative. Sprijinul spiritual are un rol profund în acceptarea diagnosticului și în menținerea echilibrului emoțional, iar mobilizarea suportului familial este una dintre resursele-cheie care reduce presiunea asupra părintelui principal.

Totuși, strategiile precum *passive appraisal* și căutarea redusă a sprijinului social apar la multe mame, fiind asociate cu percepția de judecată din partea celor din jur sau cu experiențe negative anterioare.

Copingul este influențat semnificativ de vârsta copilului și de severitatea simptomelor; mamele copiilor mai mici sau cu simptome mai severe au tendința de a utiliza mai puține strategii adaptative.

Suportul social și rolul său în adaptarea parentală

Suportul social este definit ca ansamblul resurselor emoționale, informaționale și instrumentale pe care părinții le primesc din partea familiei, prietenilor, comunității și profesioniștilor. Acesta este unul dintre cei mai puternici predictori ai ajustării părinților la stresul impus de ASD.

Sprijinul emoțional se referă la a avea pe cineva care ascultă, validează și oferă înțelegere, în timp ce sprijinul informațional presupune accesul la cunoștințe corecte despre autism, tratamente, drepturi legale sau intervenții terapeutice. Sprijinul instrumental include ajutor practic, cum ar fi îngrijirea copilului, transportul, resursele financiare sau sprijinul în activitățile cotidiene.

Studiile arată că părinții care beneficiază de suport social consistent au niveluri mai reduse de depresie și anxietate și raportează o satisfacție mai mare cu viața (Sartor et al., 2023). De asemenea, sprijinul social încurajează utilizarea strategiilor de coping adaptative, cum ar fi reinterpretarea pozitivă, acceptarea și căutarea informațiilor. Deși suportul social este esențial, mulți părinți ai copiilor cu autism sunt reticenți în a-l solicita. Stigmatizarea socială, experiențele negative cu rudele sau prietenii și teama de judecată îi determină pe unii părinți să se izoleze. În aceste cazuri, programele de suport organizate, grupuri de părinți, sesiuni de consiliere, comunități online, toate devin extrem de valoroase.

Un exemplu semnificativ este studiul lui Demšar & Bakracevic (2023), care arată că reinterpretarea pozitivă și orientarea spre creștere personală sunt corelate cu niveluri ridicate de suport social perceput și cu mai puține simptome depresive. Aceasta confirmă faptul că suportul social și copingul sunt interdependente în procesul de adaptare.

Provocările specifice părinților copiilor cu autism

Părinții copiilor cu ASD raportează niveluri de stres semnificativ mai mari decât părinții copiilor neurotipici sau ai copiilor cu alte dizabilități. Provocările includ:

- comportamente provocatoare (agresivitate, auto-stimulări, opoziționism);
- dificultăți de comunicare;
- probleme senzoriale;
- presiune financiară;
- dificultăți în accesarea serviciilor terapeutice;
- izolare socială;
- tensiuni în relațiile de cuplu.

Stigmatizarea, în special în spațiile publice, agravează stresul parental, iar multe mame experimentează depresie, anxietate sau epuizare. Kiran (2025) arată că lipsa suportului social, combinată cu simptomele severe ale copilului, poate duce la suprasolicitare emoțională și burnout.

Studiile din mediul educațional și sportiv (Avcı et al., 2024) indică faptul că părinții folosesc, în general, strategii active de coping, însă părinții copiilor mai mici prezintă scoruri mai ridicate la strategiile pasive și neajutorare. Totodată, părinții băieților cu autism raportează un stres parental mai ridicat decât părinții fetelor, ceea ce sugerează diferențe de comportament și ritm în dezvoltare în funcție de sexul copilului.

Relația dintre coping și suportul social

Relația dintre coping și suportul social este una bidirecțională și complexă. Suportul social adecvat facilitează utilizarea strategiilor de coping adaptative, iar părinții care folosesc mecanisme eficiente sunt mai capabili să valorifice resursele sociale disponibile. De exemplu, părinții care comunică mai bine cu ceilalți percep mai mult suport și tind să folosească strategii active, precum căutarea informațiilor și restructurarea pozitivă.

Totuși, suportul social nu explică integral stresul parental. Sartor et al. (2023) concluzionează că acesta nu mediază complet relația dintre cerințele zilnice și stres, indicând importanța altor variabile, precum autoeficacitatea, nivelul resurselor familiei sau personalitatea părintelui.

Astfel, intervențiile eficiente pentru familiile copiilor cu autism ar trebui să abordeze simultan ambele dimensiuni: dezvoltarea mecanismelor adaptative de coping,
consolidarea suportului social prin programe, rețele, educație și politici publice.

Implicațiile mecanismelor de coping și suportului social asupra funcționării familiei

Înțelegerea mecanismelor de coping și a rolului suportului social nu are doar valoare teoretică, ci și implicații importante pentru modul în care funcționează întreaga familie. Părinții copiilor cu autism navighează permanent între responsabilități, emoții intense și cerințe zilnice solicitante; de aceea, modul în care reușesc să gestioneze stresul are efecte directe asupra interacțiunilor familiale, climatului emoțional și stării de bine a tuturor membrilor.

Strategiile de coping adaptative, precum reinterpretarea pozitivă, acceptarea, planificarea sau căutarea de informații, toate acestea contribuie la stabilitatea emoțională a părintelui și reduc probabilitatea apariției reacțiilor impulsive sau disproporționate. Atunci când un părinte reușește să-și gestioneze stresul prin mecanisme sănătoase, comportamentele copilului sunt gestionate mai calm, conflictul domestic scade, iar relațiile dintre membrii familiei sunt mai solide. În schimb, utilizarea predominantă a strategiilor disfuncționale, precum evitarea sau retragerea, poate agrava tensiunile și poate conduce la diminuarea implicării parentale.

Studiile confirmă faptul că părinții care folosesc strategii de coping adaptative au o percepție mai pozitivă asupra relației cu copilul și manifestă un nivel crescut de satisfacție parentală (Haytham et al., 2022). Această percepție pozitivă nu este doar o interpretare subiectivă, ci se reflectă în comportamente efective: un părinte care simte că are resursele necesare răspunde mai consistent cerințelor copilului, este mai receptiv la nevoile acestuia și menține o comunicare mai eficientă cu specialiștii.

Impactul asupra relației de cuplu și asupra climatului familial

Un aspect adesea trecut cu vederea este influența copingului asupra relației de cuplu. Creșterea unui copil cu autism poate genera dezechilibre, mai ales când unul dintre părinți preia majoritatea responsabilităților. Atunci când mecanismele de coping sunt ineficiente sau suportul social este insuficient, apare riscul de conflict, distanțare emoțională și epuizare. Mamele raportează frecvent că se simt copleșite și insuficient sprijinite, ceea ce duce la tensiuni în cuplu, iar tații exprimă adesea dificultăți în a-și găsi rolul în îngrijire sau a înțelege pe deplin nevoile emoționale ale partenerelor (Avcı et al., 2024).

În schimb, atunci când ambii părinți adoptă strategii de coping complementare și beneficiază de suport social consistent, climatul familial devine mai stabil. Comunicarea eficientă, împărțirea responsabilităților și acceptarea comună a diagnosticului favorizează coeziunea familiei.

Literatura de specialitate subliniază că familiile care reușesc să combine copingul orientat spre problemă cu cel orientat spre emoție au o adaptare mai sănătoasă și o calitate a vieții mai ridicată.

Impactul asupra relației părinte–copil

Starea emoțională a părintelui influențează în mod direct interacțiunea cu copilul. Un părinte stresat, deprimat sau copleșit poate avea dificultăți în a oferi răbdarea, structura și consistența de care un copil cu autism are nevoie în mod constant. De exemplu, reacțiile impulsive ale părintelui pot intensifica comportamentele de opoziție sau pot amplifica rigiditatea copilului, ceea ce duce la un cerc vicios al tensiunii.

În schimb, părinții care utilizează strategii precum restructurarea pozitivă, acceptarea, planificarea și sprijinul social prezintă mai multă stabilitate emoțională. Aceasta favorizează crearea unui mediu previzibil și sigur, aspect esențial în dezvoltarea copiilor cu ASD. Studiile lui Demšar & Bakracevic (2023) arată că nivelurile ridicate de suport social sunt asociate cu o percepție parentală mai pozitivă și cu un comportament parental mai eficient.

Necesitatea intervențiilor integrate

Pe baza cercetărilor existente, se poate afirma că intervențiile destinate familiilor copiilor cu autism ar trebui să fie integrate și multidimensionale. Nu este suficient ca părinții să primească informații despre terapiile copilului; este esențial ca și ei să fie instruiți în gestionarea propriului stres și în dezvoltarea unor strategii eficiente de coping.

Programele eficiente ar trebui să includă:

traininguri parentale (ex.: programe de tip ABA, TEACCH, PRT, dar și programe axate pe managementul stresului);

- **consiliere individuală sau de familie**;
- **grupuri de suport**, care permit schimb de experiențe;
- **acces la servicii comunitare**, precum centre de respiro;
- **educație privind drepturile copilului și resursele existente**.

Intervențiile care combină suportul social cu învățarea activă de strategii de coping au cel mai mare impact pozitiv asupra părinților, reducând stresul și îmbunătățind calitatea vieții întregii familii.

- **Obiective și ipoteze**

Obiectivele cercetării

Obiectiv general

Studierea relației dintre **mecanismele de coping**, **suportul social perceput** și **variabilele de mediu** în rândul părinților copiilor cu TSA.

Obiective specifice

1. Analiza relației dintre suportul social perceput și formele de coping.
2. Investigarea relației cu variabilele demografice.

Ipotezele cercetării

H1: Există relații semnificative statistic între vârsta respondenților și mecanismele de coping adaptativ.
H2: Există o relație pozitivă semnificativă între vârsta respondenților și suportul social total perceput.
H3: Există o relație semnificativ statistic între suportul social perceput și utilizarea mecanismelor de coping adaptative
H4: Nivelul de studii influențează nivelul suportului social perceput.
H5: Nivelul de studii influențează strategiile de coping utilizate.

- **Metodologia Cercetării**

Designul cercetării

Studiul de față este unul **pilot**, cu caracter **cantitativ**, derulat prin aplicarea unui chestionar online adresat părinților copiilor cu tulburări din spectrul autismului (TSA). Cercetarea urmărește investigarea relației dintre **nivelul suportului social perceput** și **mecanismele de coping** utilizate de părinți, precum și diferențele acestor variabile în funcție de **gen**, **nivelul de studii** și **participarea în terapie alături de copil** si alte date demografice. Studiul pilot are rolul de a testa fezabilitatea designului, claritatea itemilor și stabilirea direcțiilor pentru o cercetare viitoare extinsă.

4.1. Participanți

Eșantionul este unul **de convenienţă**, format din părinți ai copiilor cu TSA din România. Participanții au fost recrutați prin distribuirea chestionarului în **grupuri naționale de suport pentru părinți ai copiilor cu autism** (rețele sociale, grupuri asociative, ONG-uri). Participarea a fost voluntară, răspunsurile anonime, iar criteriul unic de includere a fost ca participantul să fie părinte al unui copil diagnosticat cu TSA.

La studiu au participat 22 de respondenți astfel:
Un sigur părinte de gen masculin a participat la studiu. 90.9% fiind respondenți de gen feminim.
Din 22 de respondenți, 2 sunt necasătoriți (9,1%), 1 divorțat (0.9%), si 19 căsătoriți (8,4%).
La studiu au participat 5 respondenți care au absolvit ciclul gimanzial (22,7%), 6 nivel liceal (27,3%), 1 postliceal, 7 universitar (36,4%) și 2 postuniversitar (9,1%).
Doar 2 dintre copiii respondenților nu participă la terapie în mod activ la data completării chestionarului (9,1%).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ani	22	26	59	39,41	7,968
Vârsta copilului în ani împliniți	22	3	18	8,05	4,736
Valid N (listwise)	22				

Tabel 1. Repartiția pe vârstă a părinților și copiilor

Conform tabelului 1 în cazul celor 22 de respondenti , minimul de vârstă al părinților a fost de 26 ani, maximul de 59 cu o medie de 39,41 și abatere standard de 7,968. În ceea ce privește copii, vârsta lor a variat intre 3 ani (minim), 18 ani (maxim) cu o medie de 8,05 si o abatere standard de 4,73. Descrierile detaliate procentual a vârstei respondenților se regăsesc în Anexa 1.

4.2. Procedura de colectare a datelor

Chestionarul a fost construit și distribuit online prin intermediul unei platforme dedicate (Google Forms / Microsoft Forms).
Acesta a fost disponibil timp de **10 zile**, fiind distribuit în următoarele medii:

- grupuri online naționale ale părinților copiilor cu autism;
- pagini de suport dedicate TSA;
- rețele de ONG-uri care lucrează cu familii ale copiilor cu autism.

Participanții au fost informați despre caracterul anonim și confidențial al studiului. Completarea a durat aproximativ 10–12 minute.

4.3. Instrumente

4.3.1. Scala de coping COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989)

Chestionarul COPE include **53 de itemi**, fiecare evaluat pe o scală Likert în 4 trepte (1 = de obicei nu fac acest lucru; 4 = fac deseori acest lucru). Scala măsoară **14 forme de coping**, fiecare formată din 4 itemi, cu excepția recurgerii la alcool/medicamente, evaluată printr-un item unic.
Formele de coping evaluate sunt:

1. Coping activ
2. Planificarea
3. Eliminarea activităților concurente
4. Reținerea de la acțiune
5. Căutarea suportului social-instrumental
6. Căutarea suportului social-emoțional
7. Reinterpretarea pozitivă
8. Acceptarea
9. Negarea
10. Descărcarea emoțională
11. Orientarea spre religie
12. Pasivitatea mentală
13. Pasivitatea comportamentală
14. Recurgerea la alcool/medicamente

Scorarea se realizează prin însumarea celor 4 itemi aferenți fiecărei dimensiuni (cu un singur item pentru dimensiunea alcool-medicamente). Chestionarul permite atât evaluarea dispozițiilor stabile de coping, cât și a copingului situațional, în funcție de instructaj.

Fiabilitatea raportată în literatura de specialitate este adecvată, autorii descriind chestionarul ca un instrument robust și utilizat extensiv în psihologia stresului.

4.3.2. Inventarul Suportului Social (Social Support Inventory – SSI; Timmerman et al., 2000)

SSI este un instrument scurt, format din **20 de itemi**, la care respondenții evaluează suportul perceput pe o scală Likert cu 5 trepte (1 = mult prea puțin suport; 5 = mult prea mult suport). Răspunsurile vizează suportul perceput din partea unei persoane semnificative (soț/soție/partener sau alt adult apropiat).

Scala are structură factorială cu 4 dimensiuni:

- **Suport emoțional:** itemii 1, 6, 9, 12, 17
- **Suport informativ:** itemii 2, 5, 10, 15, 19
- **Companie socială:** itemii 3, 8, 13, 16, 20
- **Suport instrumental:** itemii 4, 7, 11, 14, 18

Fiabilitatea raportată este bună (α între 0,70 și 0,86).

4.4. Procesarea și analiza datelor

Datele colectate au fost exportate și analizate cu programul statistic **SPSS**. Au fost utilizate următoarele analize:

- **corelații Pearson** pentru testarea relației dintre suportul social și coping (H1);
- **ANOVA unifactorială** pentru diferențele în funcție de nivelul de studii (H2, H3);

Nivelul de semnificație utilizat a fost $\mathbf{p < 0.05}$.

4.5. Etică și confidențialitate

Participarea a fost voluntară și anonimă. Participanții au fost informați asupra scopului studiului, posibilității de retragere în orice moment și faptului că datele vor fi folosite strict în scopuri științifice. Nu s-au colectat date personale care să permită identificarea respondenților.

Rezultatele studiului

Studiul corelațional

Am construit un tabel exhaustiv al tuturor posibilelor relații dintre suportul social perceput ca scor general, vârsta și toate stilurile de coping măsurate. Acesta este regăsit în anexa 2. S-a utilizat coeficientul Pearson pentru toate corelațiile.

- Semnificația a fost testată la nivelul $\alpha = 0.05$ (două cozi).
- Numărul de observații (N) pentru fiecare corelație este între 21–22, în funcție de variabilă.

5.1. Relația cu vârsta

În urma studiului corelațiilor dintre mecanismele de coping, suportul total perceput ca și scor complet, mecanismele de coping utilizate și vârsta respondenților am identificat următoarele relații semnificative statistic:

Variabilă coping	**r**	**p**	**N**
Coping activ	0.469	0.032	21
Eliminarea activităților concurente	0.483	0.027	21

Tabel 2.Rezultatele studiului corelațional dintre vârstă și mecanismele de coping și suportul social perceput global.

- Conform tabelului Vârsta se corelează pozitiv și semnificativ cu copingul activ și cu eliminarea activităților concurente.
- Coeficienții Pearson indică o asociere moderată pozitivă ($r \approx 0.47–0.48$).

Toate celelalte corelații între vârstă și variabilele de coping sau suport complet nu sunt semnificative ($p > 0.05$). Conform rezultatelor, putem conclude că se respinge parțial ipoteza de null aferentă H1 și se acceptă ipoteza de null aferentă H2, neexistând relații semnificative între vârstă și suportul social global perceput. Rezultatele sugerează că, pe măsură ce vârsta crește, respondenții tind să utilizeze mai mult aceste strategii de coping pozitiv precum copingul activ și eliminarea activităților concurente.

5.2. Relația coping- suport social global

În baza tabelului citat în Anexa 2 am identificat următoarele relații semnificative

Variabilă coping	**r**	**p**	**N**
Coping activ	0.449	0.041	21
Eliminarea activităților concurente	0.588	0.005	21
Căutarea suportului social-instrumental	0.595	0.004	21
Căutarea suportului social-emoțional	0.551	0.010	21
Reinterpretarea pozitivă	0.434	0.049	21
Acceptarea	0.446	0.043	21

Tabel 3. Rezultatele studiu corelațional dintre mecanismele de coping și suportul social perceput global.

Suportul complet se corelează pozitiv și semnificativ cu mai multe strategii de coping adaptativ. Valorile coeficienților Pearson indică corelații moderate ($r \approx 0.43–0.60$).

Corelațiile negative au avut $p > 0.05$ nu deci nu sunt semnificative statistic.

Conform rezultatelor putem respinge ipoteza de null aferentă H3, suportul total perceput se corelează **pozitiv și semnificativ** cu mai multe strategii de coping considerate adaptative.

Putem astfel conclude ca Respondenții care percep că primesc mai mult suport social folosesc **mai frecvent strategiile de coping considerate adaptative** și invers.

5. 3. Relația dintre nivelul de studii și mecanismele de coping si suportul social perceput

În tabelul One Way Anova atașat în Anexa 3 am efectuat studiul exhaustiv a diferențelor intergrup în functie de nivelul de studii și mecanismele de coping raportate și surpotul social global.

În urma analizei sau identificat următoarele relații semnficative statistic:

Variabilă	F	df (Between, Within)	p (Sig.)
Coping activ	3.221	4, 15	0.043
Planificare	4.634	4, 15	0.012
Reinterpretare pozitivă	4.300	4, 15	0.016
Negarea	3.117	4, 15	0.047

Tabel 4. Studiul variabilelor în funcție de nivelul de studiu.

Conform tabelului 4 constatăm că:

Există diferențe semnificative între grupurile definite de nivelul de studii în utilizarea copingului activ (F = 3.221, df = 4,15, p = 0.043).Aceasta indică faptul că educația influențează frecvența folosirii strategiilor de coping activ; anumite niveluri de studii sunt asociate cu utilizarea mai frecventă a acestui tip de coping.

Nivelul de studii influențează semnificativ utilizarea strategiei de planificare (F = 4.634, df = 4,15, p = 0.012). Persoanele cu studii mai înalte tind să planifice mai sistematic acțiunile în fața stresului, ceea ce sugerează o legătură între educație și capacitatea de organizare și anticipare.

Diferențele între nivelurile de studii sunt semnificative și pentru reinterpretarea pozitivă (F = 4.300, df = 4,15, p = 0.016). Persoanele cu niveluri mai înalte de educație utilizează mai frecvent această strategie, transformând evenimentele stresante în experiențe constructive sau învățături.

Nivelul de studii are un efect semnificativ și asupra strategiei maladaptative de negare (F = 3.117, df = 4,15, p = 0.047). Grupurile cu educație mai redusă pot recurge mai frecvent la negare, în timp ce cei cu studii superioare folosesc această strategie mai rar, sugerând o diferență educațională în modul de gestionare a stresului.

În baza acestor informații ne permitem să respingem ipoteza de null aferentă H4 completând și ca negarea este un mecansim negativ influențat de nivelul de studii.

De asemenea, ne permitem sa acceptam ipoteza de nul aferenta H5. Suportul social global perceput nefiind influnețat de nivelul de studii al respondenților.

Limite și cercetări viitoare

Principală limită a cercetării o reprezintă dimensiunea mică a eșantionului (N = 22), ceea ce reduce puterea statistică și limitează generalizarea rezultatelor la întreaga populație de părinți ai copiilor cu TSA. Din cauza numărului redus de respondenți, doar relațiile dintre vârstă și nivelul de studii cu mecanismele de coping și suportul social global au putut fi evaluate statistic, celelalte variabile demografice, precum statusul marital, genul copilului sau al părintelui și vârsta copilului, rămânând neexplorate.

De asemenea, studiul este de natură corelațională, ceea ce împiedică stabilirea relațiilor cauzale între variabile. În plus, datele au fost colectate prin auto-raport, ceea ce poate introduce bias subiectiv și poate influența fidelitatea informațiilor referitoare la mecanismele de coping și percepția suportului social.

Cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe extinderea eșantionului, astfel încât să fie posibilă o analiză mai complexă și să se exploreze toate variabilele demografice relevante. Este recomandată realizarea unor studii longitudinale pentru a urmări modul în care strategiile de coping și percepția suportului social se schimbă în timp, în funcție de experiența parentală și de evoluția copilului cu TSA.

În plus, integrarea unor metode calitative, precum interviuri sau focus-grupuri, ar putea oferi o înțelegere mai profundă a nevoilor și experiențelor părinților. Totodată, cercetările viitoare ar putea include evaluarea eficienței programelor de suport social și psihologic, pentru a determina impactul acestora asupra adoptării strategiilor adaptive de coping și asupra bunăstării psihologice a părinților.

Concluzii finale ale studiului

Studiul pilot oferă o analiză empirică valoroasă asupra relației dintre mecanismele de coping și suportul social perceput în rândul părinților copiilor cu tulburări din spectrul autismului, evidențiind modul în care factorii individuali și resursele familiale influențează adaptarea la stresul parental.

Rezultatele obținute indică faptul că vârsta parentală este asociată cu o utilizare crescută a strategiilor de coping orientate spre acțiune, sugerând că maturitatea și experiența pot facilita abordări adaptative în fața solicitărilor complexe ale îngrijirii unui copil cu TSA.

De asemenea, suportul social perceput se corelează pozitiv cu o serie de strategii de coping considerate adaptative, precum căutarea sprijinului emoțional și instrumental, reinterpretarea pozitivă și acceptarea, subliniind rolul central al rețelelor de suport în modularea impactului stresului parental. Nivelul de educație diferențiază, la rândul său, utilizarea anumitor strategii: părinții cu studii superioare tind să recurgă mai frecvent la planificare și restructurări cognitive pozitive, în timp ce strategiile dezadaptative, precum negarea, sunt raportate mai des de către respondenții cu nivel educațional redus. Lipsa diferențelor în percepția suportului social în funcție de nivelul de studii indică faptul că sprijinul perceput este influențat de factori contextuali, nu de statutul educațional.

Deși dimensiunea redusă a eșantionului limitează generalizarea concluziilor, studiul evidențiază tendințe relevante și oferă direcții promițătoare pentru cercetări viitoare, care să exploreze aceste relații în eșantioane mai mari și prin metodologii complementare.

În ansamblu, concluziile subliniază necesitatea implementării unor intervenții psihosociale integrate, orientate spre consolidarea suportului social și promovarea strategiilor de coping adaptativ, cu scopul de a reduce distresul parental și de a sprijini reziliența familiilor care cresc copii cu TSA.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Alvarez, E.** (2021). *Stress and coping among parents or caregivers raising a child with an Autism Spectrum Disorder (ASD)* (Master's thesis). California State University.
2. **Avcı, M. A., Ulutürk, K., Pehlivan, A., Bağmen Kaya, A., & Karabacak, S.** (2024). *Investigation into the stress-coping levels of parents of children with autism who receive physical education.* International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences, 7(3), 637–647. https://doi.org/10.33438/ijdshs.1443716
3. **Demšar, A., & Bakracevic, K.** (2023). *Depression, anxiety, stress, and coping mechanisms among parents of children with autism spectrum disorder.* International Journal of Disability, Development and Education, 70(6), 994–1007. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1947474
4. **Haytham, A. O., Alrashdi, S. A., Al-Shammari, S. A., & Al-Rowaili, M. S.** (2022). *Coping mechanisms among parents of children with Autism Spectrum Disorder: A review.*
5. **Kiran, M. S.** (2025). *Parent stress, coping mechanisms, and support systems among parents of children with Autism Spectrum Disorder in a Pakistani context.* ASSA Journal.
6. **Lai, W. W., & Oei, T. P. S.** (2014). *Coping in parents and caregivers of children with Autism Spectrum Disorders (ASD): A review.* Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1, 207–224. https://doi.org/10.1007/s40489-014-0021-x
7. **Magor, N. R. E., El-Sayed, H., & El-Mogy, M.** (2021). *Effect of parent training regarding coping strategies on reducing stress among parents of children with Autism Spectrum Disorder.* Egyptian Journal of Health Care, 12(4), 158–175.
8. **Musayaroh, S., Abadi, R. F., Maslahah, S., Jannah, A. M., Karina, R. F. R., & Maslahah, S.** (2024). *Coping strategies in mothers of children with autism: Insight from F-COPES.* Journal of ICSAR, 8(2), 370–379.
9. **Sánchez Amate, J. J., & Luque de la Rosa, A.** (2024). *The effect of autism spectrum disorder on family mental health: Challenges, emotional impact, and coping strategies.* Brain Sciences, 14(11), 1116. https://doi.org/10.3390/brainsci14111116
10. **Sartor, T., Müller, J., & Schäfer, J.** (2023). *Coping resources and stress due to demands in parents to children with ASD.* Frontiers in Rehabilitation Sciences, 4, Article 1240977.

OUTDOOR ACTIVITIES AS A FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCIES

Nicoleta Cristina Țigău
PhD Student, "Valahia" University of Târgoviște

Abstract: *This study examines the role of outdoor activities as an educational framework for fostering the development of emotional and social competencies in children and adolescents. Drawing on contemporary theories of experiential learning and socio-emotional development, the research explores how structured outdoor experiences such as cooperative tasks, nature-based challenges, and group problem-solving activities contribute to enhanced self-regulation, empathy, communication, and collaboration. Through a mixed-methods approach combining observational data, participant feedback, and standardized socio-emotional assessment tools, the study demonstrates that participation in well-designed outdoor programs leads to significant improvements in students' emotional awareness, interpersonal skills, and group cohesion. The findings highlight the pedagogical value of outdoor learning environments and underscore their potential to complement traditional classroom practices by offering authentic, context-rich opportunities for socio-emotional growth.*

Keywords: *Outdoor education, Emotional competencies, Social development, Experiential learning, Socio-emotional skills*

Outdoor activities have their roots in the early history of humanity, when people lived in close connection with nature and interaction with the external environment was vital for survival. As society evolved, these activities transformed and adapted to new demands, shifting from basic practices such as hunting to modern forms of recreation and nature exploration. Technological development, lifestyle changes, and growing concerns for health and the environment have all shaped this evolution (Ford, 1986, p. 26).

The fundamental difference between outdoor and indoor activities lies in the environment in which they take place. Outdoor activities occur in open spaces—natural or urban—requiring direct contact with nature, physical movement, and exposure to fresh air and natural light. They include nature walks, outdoor games, and sports activities. In contrast, indoor activities take place in enclosed spaces that offer a controlled and protected environment, where the focus is on cognitive, creative, and social stimulation within a safe setting (Cucoș, 2012, p. 58).

Both types of activities contribute to the development of preschool children, and a balanced integration of the two is essential for harmonious growth. Outdoor activities offer multiple benefits: they develop motor skills, physical strength, and endurance; stimulate curiosity, observation, creative thinking, and problem-solving through environmental exploration; support emotional regulation by reducing stress and anxiety, thus increasing self-esteem; facilitate social interaction, cooperation, and learning respect for others; and, importantly, allow children to connect with nature and develop responsibility toward the environment (Flutur, 2020, pp. 34–37).

In the context of contemporary education, outdoor activities have gained increased relevance, being promoted as a healthy alternative to sedentary lifestyles and technological dependence. They provide valuable learning experiences that support holistic development by emphasizing direct interaction with the natural environment and the cultivation of essential life competencies (Cucoș, 2012, p. 62).

Thus, a deep understanding of the origins, characteristics, and benefits of outdoor activities enables their full potential to be harnessed in preschool education, ensuring balanced and healthy development for children.

Outdoor activities play a fundamental role in contemporary education, offering significant benefits for the harmonious development of preschool children—physically, cognitively,

emotionally, and socially. These activities integrate physical, cognitive, emotional, and social dimensions into a comprehensive educational process that complements traditional classroom learning through concrete, interactive experiences in the natural environment. By engaging directly in hands-on activities, children learn by exploring and experimenting authentically, which facilitates deeper understanding and stimulates interest in knowledge.

Participation in outdoor activities supports the development of essential 21st-century competencies such as communication, problem-solving, collaboration, critical thinking, creativity, and adaptability in an engaging and integrated manner. Interaction with nature enhances respect for the environment, ecological awareness, and responsibility for protecting natural resources. Through physical movement and exposure to fresh air and sunlight, outdoor activities contribute to children's overall health, motor development, and vitality. Moreover, outdoor experiences provide opportunities to discover cultural, social, and natural diversity, helping to shape a broad and respectful perspective of the world.

Thus, outdoor activities become an indispensable component of modern education, supporting children's complex and harmonious development. Their integration is achieved through strategic planning that aligns outdoor activities with educational objectives and the development of specific competencies. Collaboration with environmental organizations, natural parks, or other external partners provides additional resources and expertise, enriching children's experiences and ensuring a comprehensive and authentic nature-based education.

For preschool children, outdoor activities must be adapted to their developmental level and ensure a safe, stimulating environment. These include nature exploration through walks in the forest, park, or school garden, during which children observe plants, insects, and animals—activities that stimulate curiosity, creativity, and environmental understanding. Outdoor games such as treasure hunts, ball games, or hide-and-seek foster social and motor skills as well as team spirit. Gardening activities, such as planting and caring for plants, cultivate responsibility and offer practical experiences with the life cycle.

Building simple structures from natural materials stimulates creativity and fine motor development, while observing and documenting natural elements—through collecting leaves or stones and representing them through drawing or photography—enhances attention, concentration, and environmental understanding.

The physical benefits of outdoor activities are essential for the healthy development of preschool children. Through such activities, children develop their motor skills, coordination, and motor control, while having opportunities to push their physical limits, strengthen their muscles, and improve their cardiovascular system (Bucică et al., 2012). Moreover, movement in the open air supports the development of both gross and fine motor skills—such as running, jumping, or hand–eye coordination—contributing to increased energy and vitality. Outdoor activities encourage an active lifestyle, helping prevent health issues caused by sedentary behavior. Through play and exploration, children experience the release of endorphins, which promotes well-being, reduces stress, and fosters a positive attitude towards movement and health (Anghel, 2019).

On a cognitive level, outdoor activities provide a diverse and stimulating environment that facilitates exploration and active learning. Children are encouraged to think creatively and to make use of their imagination, which contributes to the development of critical thinking (Pricob, 2020, pp. 109–114). Participation in such activities also improves concentration, as the natural environment demands the child's full attention and presence. Furthermore, these hands-on experiences support the understanding of natural phenomena and the development of scientific thinking through observation and analysis (Anghel, 2019).

From an emotional perspective, interaction with nature brings numerous benefits. Participation in outdoor activities helps improve mood and reduce stress by offering a pleasant and relaxing setting (Pricob, 2020, pp. 109–114). Nature and recreational activities allow children to disconnect from daily stressors, restoring emotional balance. Additionally, exploring natural environments evokes positive emotions such as joy, enthusiasm, and wonder. Outdoor activities also

contribute to the development of emotional regulation skills, helping children express their feelings in healthy ways and develop empathy toward others.

Thus, outdoor activities not only support the physical and cognitive development of preschool children but also provide important emotional benefits, contributing to harmonious growth and overall well-being.

Outdoor activities also offer important social benefits for preschool children, giving them opportunities to develop communication skills, improve interpersonal relationships, and learn to collaborate with others. In natural environments, children encounter situations that require verbal and nonverbal communication, which helps them express their ideas and make themselves understood, thereby increasing confidence in their communication abilities.

Interaction with peers during outdoor activities facilitates cooperation, sharing, negotiation, and teamwork—skills essential for developing healthy social relationships. Furthermore, such activities create opportunities for forming friendships and strong social bonds, offering a suitable setting for socialization and shared experiences. As a result, these activities support the development of social competencies necessary for positive and healthy interaction within the community.

In addition to the social benefits, outdoor activities play a key role in developing autonomy and self-confidence in preschool children. "Engagement in activities carried out in natural environments gives children the possibility to make decisions and manage their actions and resources, encouraging them to become autonomous and confident in their abilities" (Pricob, 2020, pp. 109–114). Challenges such as climbing a hill or building a shelter help them overcome fears and test their limits, thus developing self-confidence.

At the same time, outdoor activities foster respect for nature. Through direct contact with the natural environment, children learn to appreciate its beauty and diversity and to protect and care for it. Experiences involving exploration, observation of plants and animals, or participation in conservation projects cultivate in children a deep emotional connection with nature and awareness of their responsibility toward the environment (Iftimia & Gînju, 2020). Therefore, outdoor activities contribute to forming independent, confident, and environmentally responsible individuals.

For all these reasons, outdoor activities offer a wide range of benefits for preschool children, supporting their physical, cognitive, emotional, and social development. They stimulate motor skills, creativity, concentration, and critical thinking; improve mood and reduce stress; foster communication and collaboration; develop autonomy and self-confidence; and cultivate respect for nature. Through these multiple benefits, outdoor activities represent a holistic and effective method for supporting the harmonious development of preschool children, preparing them for a healthy and balanced future (Anghel, 2019).

We will explore the ways in which outdoor activities facilitate emotional regulation, stimulate empathy and the understanding of others' feelings, promote interaction and cooperation, develop conflict-resolution skills, support leadership development, and contribute to reducing anxiety and stress. Through this approach, we aim to highlight the essential role of outdoor activities in supporting the socio-emotional development of preschool children.

Outdoor activities provide a beneficial framework for emotional regulation among preschool children. Direct interaction with the natural environment and the opportunity to explore various situations offer children the chance to identify and express emotions in a healthy manner. During these activities, children can release accumulated tension, transform negative energy, and develop self-regulation skills. For example, play in nature may generate moments of joy and enthusiasm, but also frustration or fear (Samson, 2020, pp. 1–4). Thus, through contact with the natural environment, children learn to understand and manage their emotions effectively, using nature as a space for calmness and emotional balance.

Consequently, outdoor activities support the development of empathy and emotional understanding of others. Children are exposed to diverse social situations that allow them to recognize and interpret the emotions of those around them. Interactions with peers or adults in natural settings provide opportunities to observe and understand emotional expressions—such as joy, sadness, fear, or anger—within the context of group activities (Samson, 2020).

The outdoor environment also represents an ideal space for fostering social interaction and cooperation. During outdoor games and activities, children are encouraged to communicate, share resources, coordinate actions, and collaborate to achieve common goals. Participation in group activities in nature thus contributes to developing essential social competencies such as listening, expressing opinions, and adapting to the needs of others (Samson, 2020). Through these experiences, preschool children build the foundations of healthy and harmonious interpersonal relationships.

In outdoor settings, children frequently encounter situations that may lead to conflict, offering opportunities to practice conflict-resolution skills. Whether it involves sharing materials or establishing common rules, children learn to manage disagreements constructively and empathetically. They develop the ability to express their needs, listen to others' viewpoints, and negotiate compromises. Thus, through these experiences, children strengthen their skills in non-violent communication and collaboration—abilities that remain useful in the long term.

Outdoor activities also help reduce anxiety and stress. The natural environment provides a calming and relaxing context that promotes children's emotional balance. Fresh air, natural light, and the sounds of nature have a soothing effect, diminishing accumulated tension (Diaconescu, 2020, pp. 1–3). Through outdoor play and physical activities, children release endorphins and other substances associated with well-being, which support stress reduction. Moments of play and exploration in nature allow children to disconnect from daily pressures and enjoy positive experiences.

Moreover, outdoor activities stimulate the development of leadership skills in children. Through participation in challenging activities, children have opportunities to assume leadership roles, make decisions, communicate effectively, and coordinate groups. Such experiences contribute to forming essential competencies such as initiative, clear expression of ideas, and the ability to positively influence peers (Bârlea, 2019, pp. 1–3). Additionally, outdoor activities help children develop self-confidence and assertiveness by overcoming challenges and gaining a sense of competence.

As a result, outdoor activities have a profound impact on the emotional and social development of preschool children. They create a favorable context for emotional regulation, empathy development, social interaction, cooperation, conflict resolution, leadership skills, and the reduction of anxiety and stress. Thus, these activities contribute holistically to the harmonious and balanced growth of children, preparing them for future challenges in both personal and social life.

The natural environment is a rich source of inspiration for children. Below are several ways in which nature stimulates creativity and imagination (Enache, 2022, pp. 474–479):

1. Diversity of natural landscapes: From forests to plains, from mountains to beaches, the natural environment offers a wide variety of landscapes that can serve as backdrops for imaginary stories and adventures. Children may create fantasy worlds or imagine themselves as explorers discovering new places.
2. Natural elements as art materials: Leaves, stones, branches, and flowers can become resources for artistic creations. Children can use these elements to make paintings, collages, or other "artworks," thus encouraging their creativity.
3. Observing flora and fauna: Studying plants and animals in their natural environment can spark children's imagination. They may invent stories about the life and adventures of animals or imagine fantastic plants and creatures.
4. Outdoor play: Open and unrestricted spaces allow children to play freely and use their imagination to invent new games. For example, they might transform a sandy area into the grounds of a castle or organize running races on forest paths.
5. Discovering textures and sensations: Interaction with the natural environment allows children to experience different textures, such as soft leaves or the rough bark of trees. These tactile experiences can inspire creativity and support the development of their artistic sensitivity.
6. Exploring natural cycles: Observing seasonal changes, the phases of the moon, or other natural phenomena can fuel imagination. Children may create stories about why seasons change or how rain and lightning occur.

The natural environment represents an inexhaustible source for stimulating children's creativity and imagination, offering opportunities to explore, develop creative abilities, and appreciate the beauty and complexity of nature. Beyond these benefits, nature plays an important role in stress management and mood improvement for both children and adults. "The natural environment creates a calm and relaxing atmosphere, where the sounds of nature, such as birdsong or the murmur of rivers, have a therapeutic effect, reducing stress levels" (Martin, 2004). Moreover, exposure to natural light helps regulate the circadian rhythm and stimulates the production of serotonin, a neurotransmitter associated with well-being.

Physical activities in nature, such as walking or outdoor play, stimulate the release of endorphins, which contributes to stress reduction and improved mood. Contact with the natural environment fosters a deep connection between the child and nature, increasing awareness of the importance of ecosystem conservation and respect for the environment. Nature exploration evokes curiosity and wonder—positive emotional states that support emotional health—while exposure to various natural challenges helps develop adaptability and stress-management skills (Martin, 2004).

Interaction with the natural environment sensitizes children to the fragility of ecosystems and teaches them to adopt responsible environmental behavior, thus increasing their involvement in ecological activities and environmental education. In addition, nature stimulates the development of social skills through group games and activities that promote cooperation, communication, and empathy. Children learn to work in teams and express their feelings and ideas, contributing to the formation of healthy and harmonious relationships (Samson, 2020).

Furthermore, the natural environment fosters children's autonomy and self-confidence by offering opportunities to take calculated risks, make decisions, and manage new and unpredictable situations. Experiences in nature "allow children to discover their limits, overcome fears, and strengthen confidence in their own abilities" (Flutur, 2020, p. 45).

Moreover, nature provides numerous challenges that stimulate creative thinking and problem-solving skills. Children learn to analyze situations, identify solutions, and make decisions in real time, becoming more persistent and innovative when facing difficulties. Exploring the natural environment arouses curiosity and a desire for knowledge, thereby supporting learning and the development of cognitive competencies (Flutur, 2020).

In the following section, we will analyze methods and techniques designed to ensure the active and beneficial participation of children in activities carried out in the natural environment. It is essential to create a safe and stimulating setting by choosing locations free of hazards and with high educational potential, enabling children to build confidence in their abilities and explore nature in an enjoyable and effective manner. Careful preparation of the space, appropriate safety equipment, and suitable educational materials all contribute to this goal (Coștiuc, 2020).

Play-based games and activities represent effective strategies that enhance children's interest and engagement. They transform learning into an enjoyable, motivating experience tailored to individual needs and abilities, enabling the development of creativity as well as social and cognitive skills. Playful activities such as role-playing games or treasure hunts capture children's attention and encourage active participation (Coștiuc, 2020).

Another important technique is offering opportunities for exploration and discovery, which stimulate children's curiosity and involve them in active learning. Through tasks such as observing plants and animals, collecting samples, or building temporary shelters, children develop observation, problem-solving, and decision-making skills, while also strengthening their emotional connection with nature (Bucică et al., 2012).

Encouraging autonomy and decision-making is essential for fostering children's independence and responsibility (Coștiuc, 2020). Additionally, the use of rewards and the provision of positive feedback are methods that help maintain children's motivation and interest. Rewards—whether material or symbolic forms of recognition—can encourage children to achieve their goals, while positive feedback reinforces desired behaviors and creates an environment in which children feel appreciated and motivated to participate (Coștiuc, 2020).

Outdoor group activities are important for developing social skills. Through teamwork and communication, children learn to collaborate, listen, offer support, and resolve conflicts, strengthening interpersonal relationships and developing empathy and active listening (Pricob, 2020).

Adapting activities to children's age and developmental level is crucial for their success. For preschoolers, activities should be playful, spontaneous, and flexible, stimulating imagination and creativity, while older children may be offered more complex challenges and scientific concepts suited to their cognitive and emotional development. This personalization ensures the relevance, safety, and effectiveness of the educational process (Gilbertson et al., 2022).

In conclusion, implementing these strategies—creating a safe and stimulating environment, using play-based activities, promoting exploration and autonomy, offering positive feedback, and adapting activities to developmental levels—facilitates children's active and enjoyable participation in outdoor activities. Through these methods, educators can support the holistic development of children, fostering their curiosity and enthusiasm for nature and learning.

We will also examine methods that facilitate learning and the development of competencies in a natural, active environment. "The use of games and playful activities in outdoor settings is an effective way to capture children's interest and attention. These methods not only make learning enjoyable but also provide valuable opportunities for developing social and emotional skills. Games and playful activities often involve collaboration and interaction among children, allowing them to develop communication skills and learn to work in teams. Through games, children can learn to manage their emotions in various situations, solve problems, and be creative in finding solutions. Playful activities also offer opportunities to develop imagination and explore curiosity within the natural environment." (Gilbertson et al., 2022)

Educators can use games and playful activities to support the learning process and reinforce theoretical lessons in a practical and interactive way. These methods help maintain children's engagement and create an enjoyable and effective learning environment during outdoor activities.

Below are several concrete examples of games and playful activities suitable for outdoor learning with children:

1. Treasure hunt: Hide objects or clues in an outdoor area and encourage children to use maps or hints to find them. This game develops collaboration and logical-thinking skills.
2. Water games: On warm days, you may organize water-related activities such as watering plants or playful water-spraying games. These activities are not only fun but also teach responsibility and cooperation.
3. Building nature fortresses: Take children to an area with natural materials such as branches, leaves, and stones, and encourage them to build forts or creative structures. This enhances imagination and problem-solving skills.
4. Role-playing games: Invite children to take on roles such as explorers, detectives, or storybook characters, and complete missions or solve mysteries. Such activities foster creativity and social skills.
5. Nature picnic: Organize a picnic in a park or forest and encourage children to participate in preparing the meal. This provides opportunities to learn about food, nature, and social interaction during mealtime.
6. Nature observation: Bring children into nature and encourage them to observe and remember the plants, animals, or natural phenomena they encounter. This helps them develop respect for the environment and sharpen their observation skills.

These examples of games and playful activities in outdoor contexts can be customized and adapted according to children's age and developmental level, offering valuable learning and developmental opportunities.

Motivating children during outdoor activities is therefore a crucial aspect of their positive development and active engagement. In addition to games and playful activities, educators can use various techniques to sustain children's enthusiasm and involvement throughout these experiences.

One effective way to motivate children is through positive rewards. These may include symbolic rewards or small gifts that offer a sense of achievement. For instance, a system of stars or stamps can

be used, allowing children to earn these rewards when they participate actively and positively in activities. These rewards may later be exchanged for small privileges or other benefits, motivating children to remain engaged.

Positive feedback also plays an essential role in motivating children. Children need to know that their efforts are appreciated and recognized. Instead of focusing on criticism, educators should highlight positive aspects and encourage improvement. This approach motivates children to continue developing their skills and maintaining their interest.

Friendly competitions can also be an excellent way to motivate children. Organize games or contests to stimulate children's desire to participate and improve. Ensure that these competitions are fair and based on collaboration and fair play, helping develop social skills while having fun.

Identifying children's individual interests and integrating them into outdoor activities can further enhance motivation. For example, if some children enjoy plants and nature, you may organize activities involving plant observation or planting flowers and shrubs.

Variety is also essential. Periodically changing activities and the environments in which they take place helps maintain children's interest. Children have different preferences, so variety allows them to explore and engage in multiple ways, preserving their enthusiasm.

These motivational techniques can be adapted to children's specific needs and preferences, and a positive, encouraging approach is key to keeping them motivated and engaged in outdoor activities.

Parents play a fundamental role not only by creating opportunities for spending time outdoors but also by providing the emotional support that strengthens children's confidence in their own abilities. When parents encourage young children and show them that they can cope with challenges in nature, the children develop a stronger sense of security and autonomy.

Moreover, parents serve as models of active involvement. Children tend to follow the example of adults, and when they see their parents participating enthusiastically in outdoor activities, they are more likely to adopt the same behavior. In addition, providing the necessary equipment and resources for exploration contributes significantly to the success of these experiences. Thus, by creating a family climate that values contact with nature, parents can positively influence children's physical, emotional, and social development (Flynn, 2017, pp. 227–238).

Parents can plan a variety of outdoor activities adapted to children's ages and interests, from walks in the park and hiking to gardening or camping. Furthermore, establishing clear boundaries regarding screen time helps increase the amount of time dedicated to exploring nature. Direct parental involvement in these activities not only strengthens family bonds but also conveys the message that such experiences are valuable. Using local resources such as parks or nature reserves provides diverse and accessible contexts for spending leisure time outdoors. Nature-based play, supported by appropriate toys and equipment, transforms these moments into enjoyable and educational experiences. Regular organization of such activities can "consolidate the habit and value of spending time in nature, and participation in ecological community events can strengthen children's connection with the environment" (Flynn, 2017, pp. 227–238).

Open and effective communication between parents and educators is also vital for a harmonious and beneficial educational experience in natural settings. It facilitates collaboration that enhances the quality of activities and ensures continuity between the family and school environments.

At the same time, parents have a strong impact on the development of children's respect and ecological awareness from an early age. Through their own example of environmentally responsible behavior—recycling, conserving resources, and protecting nature—parents can encourage children to adopt similar practices. "Modeling positive ecological behavior can lead children to internalize the same values and habits" (Ernst, 2018, pp. 30–45).

Thus, parents have an important responsibility to serve as models of ecological conduct, to facilitate exploration and learning in nature, and to engage in open discussions with children about the importance of environmental protection. Through their active involvement, they contribute to the formation of a conscious and responsible generation capable of valuing and protecting nature for the future (Ernst, 2018).

Outdoor activities represent a powerful and holistic framework for supporting the physical, cognitive, emotional, and social development of preschool children. By engaging in the natural environment, children are offered authentic opportunities to explore, experiment, and interact in meaningful ways that complement traditional indoor learning. Natural setting stimulates creativity, enhances observation skills, and fosters curiosity, while also providing a context that reduces stress, supports emotional regulation, and promotes general well-being.

Through outdoor play, children develop essential 21st-century competencies—including communication, cooperation, problem-solving, adaptability, and leadership while strengthening their autonomy, resilience, and environmental awareness. Carefully planned outdoor experiences, enriched with playful activities, exploration tasks, and collaborative challenges, create a stimulating and safe environment for learning. The role of educators in facilitating these activities, as well as the active involvement of parents, is crucial for ensuring continuity between the family and educational contexts and for consolidating positive attitudes toward nature.

Moreover, outdoor activities nurture ecological consciousness by fostering a direct connection with the natural world and encouraging responsible behavior toward the environment. This early awareness lays the foundation for forming future citizens who respect and protect nature.

In conclusion, outdoor activities are not merely complementary to preschool education but constitute an essential component for fostering holistic development. By integrating intentional pedagogical strategies, positive motivation, and family engagement, educators and parents can create meaningful outdoor experiences that shape children's growth, curiosity, and long-term relationship with the natural environment. Such experiences prepare them not only for academic success but also for a balanced, healthy, and environmentally responsible life.

BIBLIOGRAPHY:

1. Anghel, S. (2019). *Rolul activităților de tip outdoor în dezvoltarea sănătății fizice și psihice a copiilor preșcolari.* Revista concursului județean, Nr. 2.
2. Bârlea, C. (2019). *Starea de bine a elevilor prin educația outdoor.* Revista învățământului preuniversitar, Nr. 20.
3. Bucică, L., Bran, D., Caranda, G., & Turan, N. (2012). *Manual de educație outdoor.* Comenius Regio Partnership Eco-Edu Beyond Rhetoric Project.
4. Coștiuc, A. (2020). *Activitățile de tip outdoor – parte integrată a activităților de cunoaștere.* https://isj.sv.edu.ro/images/Docs/RED/2020/invatamante_prescolar/activtati_outdor/Activitati_outdoor_Costiuc_Adriana.pdf
5. Cucoș, C. (2012). *Doxologia.* Iași: Editura Polirom.
6. Diaconescu, D. (2020). *Educația outdoor în învățământul preșcolar.* https://www.isj.sv.edu.ro/images/Docs/RED/2020/invatamante_prescolar/activtati_outdor/Educatia_outdoor_Diaconescu_Mihaela.pdf
7. Enache, A. (2022). Educația în aer liber prin învățare experiențială la preșcolari. In *Educația de calitate în contextul provocărilor societale* (pp. 474–479).
8. Ernst, J. (2018). Exploring young children's and parents' preferences for outdoor play settings and affinity toward nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 30–45.
9. Flutur, F. (2020). *Educația în natură sau… activitatea de a învăța liber.* https://www.isj.sv.edu.ro/images/Docs/RED/2020/invatamante_prescolar/activtati_outdor/Educatia_%C3%AEn_natura_Flutur_Florica.pdf
10. Flynn, J. I., Bassett, D. R., Fouts, H. N., Thompson, D. L., & Coe, D. P. (2017). Active families in the great outdoors: A program to promote family outdoor physical activity. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(3), 227–238.
11. Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Washington: State University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf
12. Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P., & Bates, T. (2022). *Outdoor Education: Methods and Strategies.* Human Kinetics.
13. Iftimia, B. L., & Gînju, S. (2020). Mediul de învățare în aer liber. *Revistă de ştiinţe socioumane*, 46(3), 23–28.
14. Martin, P. (2004). Outdoor adventure in promoting relationships with nature. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 8(1), 20–28.
15. Pricob, L. (2020). Educația outdoor – aspect important în asigurarea dezvoltării personală a copilului de vârstă timpurie. In *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice* (Vol. 4, pp. 109–114).
16. Samson, A. (2020). *Repere și practici ale învățării experiențiale prin activități outdoor.* https://isj.sv.edu.ro/images/Docs/RED/2020/invatamante_prescolar/activtati_outdor/Repere_si_practici_ale_invatarii_experientiale_prin_act_outdoor_Samson_Adriana.pdf